379.43
Sch8s

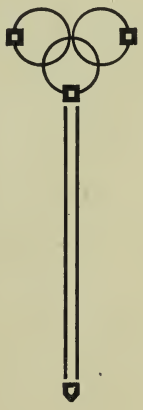
Heinrich Schulz

Die Schulreform der Sozialdemokratie

Dresden 1911
Verlag von Kaden & Comp.

Die Schulreform der Sozialdemokratie

Von Heinrich Schulz



Dresden 1911
Druck und Verlag von Kaden & Comp.

379.4
Sch 8.4

Vorwort.

Der Sozialismus hat von jeher den Fragen der Erziehung eine lebhafte Aufmerksamkeit gewidmet. Die utopistischen Vorläufer des modernen Sozialismus gingen in ihrer Wertschätzung der Erziehung für die Gestaltung der Gesellschaft sogar meistens zu weit. Der wissenschaftliche Sozialismus vermeidet diese Ueberschätzung, aber er weist der öffentlichen Erziehung im Gesamtplane der gesellschaftlichen Organisation doch auch eine wichtige und verantwortungsvolle Aufgabe zu.

Die Sozialdemokratie als politische Partei hat die Bedeutung der Erziehung gleichfalls stets in vollem Maße gewürdigt. Geschah dies in den Anfängen der Bewegung mehr durch theoretische Diskussionen, so nötigte das Wachstum der Partei, ihr Eindringen in die gemeindlichen und staatlichen Organe der heutigen Gesellschaft, sie zur unmittelbaren Beschäftigung mit den mannigfaltigen Fragen der Schulpraxis.

Für diese Tätigkeit bietet die Theorie des wissenschaftlichen Sozialismus eine zuverlässige Richtschnur. Aber der Zusammenhang der theoretischen Grundsätze der Sozialdemokratie mit den Einzelfragen des Erziehungswesens und der Schulpolitik liegen nicht immer klar zutage. Das vorliegende Buch hat sich die Aufgabe gestellt, die innere Zusammengehörigkeit der praktischen Schulforderungen der Sozialdemokratie mit ihren theoretischen Grundsätzen nachzuweisen, Ob es überall gelungen ist, diesen ursächlichen Zusammenhang aufzudecken, möge die öffentliche Kritik nachprüfen.

Die nächsten Schulforderungen der deutschen Sozialdemokratie sind im zweiten Teile des Erfurter Programms enthalten. Dort wird unter Punkt 7 verlangt:

„Weltlichkeit der Schule. Obligatorischer Besuch der öffentlichen Volksschulen. Unentgeltlichkeit des Unterrichts, der Lehrmittel und der Verpflegung in den öffentlichen Volksschulen, sowie in den höheren Bildungsanstalten für diejenigen Schüler und Schülerinnen, die kraft ihrer Fähigkeiten zur weiteren Ausbildung geeignet erachtet werden."

Außerdem wird noch in dem Punkte des Programms, der die Stellung der Sozialdemokratie zum Militarismus kennzeichnet, eine pädagogische Forderung gestellt: die „Erziehung zur allgemeinen Wehrhaftigkeit"; ferner findet sich unter den sozialpolitischen Forderungen das „Verbot der Erwerbsarbeit für Kinder unter vierzehn Jahren".

Im Erfurter Programm werden diese kurzen und bescheidenen Forderungen ausdrücklich nur als die nächsten bezeichnet. In zahlreichen Sonderprogrammen, die später für die Landes- oder Gemeindepolitik aufgestellt worden sind, ist die Partei deshalb schon weit über diese nächsten Forderungen hinausgegangen.

Dem Mannheimer Parteitage der deutschen Sozialdemokratie im Jahre 1906 war die Aufgabe gesetzt worden, durch die Erörterung des Themas „Volkserziehung und Sozialdemokratie" alle pädagogischen und schulpolitischen Forderungen der Sozialdemokratie zusammenzufassen und zu begründen. Durch die beklagenswerte Erkrankung eines der beiden Berichterstatter, der Genossin Klara Zetkin, gelangten die von den Referenten vorbereiteten Leitsätze aber leider nicht zur Besprechung und Abstimmung.

Als der zweite der beiden Berichterstatter habe ich später Gelegenheit genommen, mein auf dem Parteitage erstattetes Referat in Buchform herauszugeben (Sozialdemokratie und Schule. Berlin, 1907. Buchhandlung Vorwärts). Aber dieses Referat enthält in der Hauptsache nur die Begründung unserer theoretischen Stellung zur Schulfrage, während ich die Fülle der praktischen Forderungen, gezwungen durch die zeitlichen Schranken eines einzelnen Vortrags, nur im flüchtigen Vorübereilen andeuten konnte.

Das vorliegende Buch setzte sich deshalb die weitere Aufgabe, die Lücke auszufüllen, die das Mannheimer Referat notgedrungen offen lassen mußte.

Die Leitsätze, die dem Mannheimer Parteitag vorgelegen haben, sind in einem Anhange am Schlusse des Buches abgedruckt. Die praktischen Schulforderungen des dritten Abschnittes der Leitsätze hat die Landesversammlung der Sozialdemokratischen Partei Sachsens am 5. September 1910 mit einigen unwesentlichen Aenderungen zum Schulprogramm der Sozialdemokratie Sachsens erhoben.

Berlin-Steglitz, im März 1911.

Heinrich Schulz.

Inhalts-Verzeichnis.

Seite

Vorwort.

Einleitung 3

Bürgerliche und proletarische Reform 3

Die bürgerliche Reform. — Die proletarische Reform. — Die bürgerliche Schulreform. — Die sozialistische Schulreform. — Die Schulreform und der politische Kampf des Proletariats.

Erstes Kapitel.

Das sozialistische Schulideal 6

Pädagogische Utopien. — Der Zusammenhang des sozialistischen Schulideals mit dem wissenschaftlichen Sozialismus. — Sozialpädagogik. — Arbeit und Erziehung.

Zweites Kapitel.

Das Schulwesen der Gegenwart 14

Der Klassencharakter des Schulwesens. — Die Aufgabe der Volksschule. — Schulstatistik. — Die Aufwendungen für die Volksschule. — Der Mangel an Schulen, Schulklassen und Lehrern. — Die unvollkommenen Schulsysteme. — Die Schulhäuser. — Schulverhältnisse in Mecklenburg, Lippe, Reuß ä. L., Sachsen-Meiningen, Hessen, Bayern, Anhalt, Württemberg, Sachsen.

Drittes Kapitel. 32

Die Reform der Volksschule 32

1. **Allgemeines** 32

Die Aufgabe der sozialdemokratischen Schulreform. — Das Zusammengehen mit bürgerlichen Schulreformern. — Die Lehrerschaft und die Schulreform.

2. **Die Schaffung eines Reichsschulgesetzes** 34

Reichseinheit und Schulwesen. — Der Berechtigungsschein für den einjährig-freiwilligen Militärdienst. — Die Schulpflicht. — Die Schulaufsicht. — Die Klassenfrequenz. — Die Ferien. — Die innere Schulorganisation. — Die Vorbildung der Lehrer. — Die Notwendigkeit eines Reichsschulgesetzes. — Das Reichsunterrichtsministerium. — Die Hirthsche Petition vom Jahre

Seite

1874. — Die Parteien und die Lehrer über ein Reichsschulgesetz. — Die Bedeutung eines Reichsschulgesetzes für die Arbeiter.

3. **Die Einheitsschule** 47

Die Zusammenhanglosigkeit des heutigen Schulwesens 47
Die Universitäten. — Die höheren Schulen. — Die Volksschule. — Die Spezialschulen. — Die technischen Schulen.

Die Einheitsschule der Zukunft 50
Die Unsinnigkeit der heutigen Schulspaltung. — Das Wesen der sozialistischen Einheitsschule.

Der Kindergarten. 51
Die Kindernot der Arbeiter. — Kindergärten sind keine Notanstalten. — Die amerikanischen Kindergärten. — Das Spiel des Kindes.

Die allgemeine Elementarschule 54
Der Uebergang von der Haus- zur Schulerziehung. — Die Arbeit als Fortsetzung des kindlichen Spiels. — Die „allgemeine Volksschule". — Die Beseitigung der Vorschule. — Der Arbeitsunterricht.

Die Mittelschule 59
Ihr Wesen. — Ihre Abteilungen. — Kerschensteiners „technisches Gymnasium".

Die Hochschule 60
Der Uebertritt in die Hochschule. — Ihre Abteilungen. — Schematische Darstellung der Einheitsschule.

Organische Angliederung der höheren an die niederen Schulen . 62
Die Beseitigung der Vorschule. — Die Brücken vom niederen zum höheren Schulwesen. — Die verschiedenen Lehrpläne in der Gegenwart.

Die Koedukation 66
Die Gleichberechtigung der Geschlechter. — Beseitigung aller unnatürlichen und unsozialen Gegensätze. — Die „sittlichen" Gefahren. — Die Koedukation in den amerikanischen Schulen.

4. **Die Unentgeltlichkeit des Schulwesens** 71
Militarismus und Schule. — Die Unentgeltlichkeit beim Heerwesen. — Die Notwendigkeit der Unentgeltlichkeit der Schule.

Die Unentgeltlichkeit des Unterrichts 73
Schulzwang und Unentgeltlichkeit. — Das Schulgeld in Preußen, Bayern, Sachsen, Württemberg, Baden, Hessen, Sachsen-Weimar. — Zwangsvollstreckung. — Das Schulgeld der höheren Schulen. — Die Unentgeltlichkeit der höheren Schulen ist notwendig im Interesse des Proletariats.

Seite

Die Unentgeltlichkeit der Lehr- und Lernmittel 77
Die Lehrmittel der Volksschule. — Die Schulmuseen. — Die Lernmittel der Volksschule. — Ihre Rückwirkung auf den Arbeiterhaushalt. — Die pädagogische Bedeutung der unentgeltlichen Lernmittel. — Die Kostenfrage. — Die Lernmittelfreiheit muß für alle Kinder und alle Schulen gelten. — Die gesetzlichen Bestimmungen in Basel-Stadt. — Anfänge in Deutschland.

Die Unentgeltlichkeit der Verpflegung 83
Die Schulspeisung ist eine Folge der Schulpflicht. — Statistische Erhebungen. — Die pädagogische und hygienische Notwendigkeit. — Die Unentgeltlichkeit der Verpflegung muß für alle Kinder und für alle Schulen gelten. — Die Schulspeisung in Frankreich und England. — Schulspeisung und Schulküchen.

Beihilfen für befähigte Kinder armer Eltern 88
Die Forderung ist nur ein Notbehelf. — Stipendien. — „Würdigkeit" oder Begabung? — Die Förderung begabter Volksschüler in England.

5. Die Weltlichkeit des Schulwesens 91

Die pädagogische und staatsbürgerliche Notwendigkeit der Forderung 91
Die Weltlichkeit eine Folge der Einheitlichkeit des Schulwesens. — Die Religion ist Sache der Erwachsenen. — Die Glaubens- und Gewissensfreiheit des Staatsbürgers. — Religion ist Privatsache.

Kirche und Schule 93
Die Abhängigkeit der Schule von der Kirche. — Die Religionslosigkeit der mittelalterlichen Volksschulen. — Die Reformation führt den Religionsunterricht ein. — Die Schule wird Anhängsel der Kirche. — Staat und Kirche.

Der heutige Religionsunterricht 96
Die Bevorzugung des Religionsunterrichts im Lehrplan. — Der Religionsunterricht in den niederen und in den höheren Schulen. — Der Zwang des Religionsunterrichts. — Der Memorierstoff. — Die Tendenz des Memorierstoffs. — Der Katechismus. — Der Religionsunterricht ist bei den Kindern verhaßt.

Reform oder Abschaffung des Religionsunterrichts? 106

Konfessions- und Simultanschulen 107
Die Konfessionsschule. — Die Simultanschule. — Der Anspruch der Kirche auf die Ueberwachung des Religionsunterrichts.

Konfessionsloser Religionsunterricht 110
Das Wesen des konfessionslosen Religionsunterrichts. — Die Zwickauer Thesen der sächsischen Lehrerschaft. — Natorps Reform des Religionsunterrichts.

Seite

Abschaffung des Religionsunterrichts 114
Die Aussichten der Forderung. — Die religiöse Begabung. — Der wissenschaftliche Sozialismus über das Wesen der Religion. — Die Denkschrift der bremischen Lehrer. — Moralunterricht? — Sittlichkeit und Sozialismus.

6. Vor und nach der Schulzeit 122

Schule und Haus 122
Die bürgerliche Pädagogik über die Familie. — Die Entwicklung der Familie. — Die Familie in der sozialistischen Gesellschaftsordnung. — Die Familienerziehung der Zukunft. — Das kleinbürgerliche Familienideal. — Die Wirklichkeit in der kapitalistischen Gesellschaftsordnung. — Die Wohnungsverhältnisse des Proletariats. — Die erzieherischen Pflichten der Gesamtheit.

Der Kindergarten 128
Säuglingsfürsorge. — Die Bedeutung des Kindergartens in der Gegenwart. — Seine soziale Notwendigkeit. — Seine pädagogische Bedeutung. — Fröbel. — Das kindliche Spiel. — Douai. — Die zeitgemäßen Forderungen an den Kindergarten.

Der Kinderhort 132
Die Abgeschlossenheit der heutigen Schulhäuser. — Das Schulhaus der Zukunft. — Die Notwendigkeit der Kinderhorte. — Die privaten Anstalten. — Sozialdemokratische Vorbehalte. — Einrichtung und Kosten bestehender Kinderhorte.

Das Jugendheim 136
Das „Heim" der Lehrlinge und jugendlichen Arbeiter. — Die Notwendigkeit öffentlicher Heime. — Die Leitung. — Die Einrichtung und Ausstattung.

Die Fortbildungsschule 138
Die heutige Fortbildungsschule ist nur Stückwerk. — Fortbildungsschule und Volksschule. — Die Leitung des Fortbildungsschulwesens in Preußen. — Die Fortbildungsschule gegen die proletarische Jugendbewegung.

Das Werden der Fortbildungsschule 139
Die Sonntagsschulen. — Die Nachhilfe- und Armenschulen. — Die Fortbildungsschule als Lückenbüßer.

Die Fortbildungsschule als Berufsschule 141
Die Umwandlung der Fortbildungsschule. — Die Notwendigkeit einer guten Volksschule. — Handwerk und Fortbildungsschule. — Schulwerkstätten.

Der Ausbau der Fortbildungsschule 144
Das sozialdemokratische Ziel. — Ein Reichsgesetz für das Fortbildungsschulwesen. — Staat und Gemeinde. — Die Pflichtfortbildungsschule. — Eigene Schulhäuser und eigene Lehrkräfte. — Beide Geschlechter bis zum 18. Lebensjahr. — Die Schul- und Unterrichtszeit. — Die Weltlichkeit. — Der Lehrplan.

Seite

Die staatsbürgerliche Erziehung 148
Kerschensteiner. — Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. — Ihr eigentlicher Zweck. — Die „oberen Stände" als Erzieher des Volkes. — Paulsen und Friedrich Engels über den Staat. — Die staatliche Jugendfürsorge. — Die Heuchelei der staatsbürgerlichen Erziehung.

7. **Die Schulgesundheitspflege** 156

Die Erziehung zur Wehrhaftigkeit 156
Die Voraussetzungen für gesunde Kinder. — Der Schutz der Mutter. — Die Säuglingssterblichkeit. — Der Militarismus als Feind der Volksgesundheit. — Die Körperpflege ein Vorrecht der herrschenden Klassen. — Die Erziehung zur Wehrhaftigkeit.

Der gesundheitliche Schutz für die normalen Kinder 160
Der Schularzt. — Schularzt und Lehrer. — Das Schulgebäude. — Der Lehrplan. — Die ungeteilte Schulzeit. — Die Ferien.

Die Fürsorge für anormale Kinder 163
Chronische Krankheiten. — Waldschulen. — Die Viersinnigen, Idioten, Epileptischen, Stotterer und Krüppel. — Die verwahrlosten und verbrecherischen Kinder. — Das Erziehungsheim „Am Urban" in Zehlendorf bei Berlin.

Der Kinderschutz 165
Die Kinderarbeit als Folge der kapitalistischen Industrie. — Die Fabrikgesetzgebung. — Das Kinderschutzgesetz für das Deutsche Reich. — Seine Mangelhaftigkeit. — Die ungenügende Durchführung. — Die Pflichten proletarischer Eltern.

8. Der innere Schulbetrieb 169
Sozialdemokratie und Pädagogik. — Sozialismus und pädagogische Wissenschaft. — Sozialpädagogik.

Theorie und Praxis 170
Die pädagogische Theorie als Führerin. — Der Fortschritt der Wissenschaft. — Die Sozialdemokratie als Förderin der Wissenschaft. — Freie Forschung. — Die wissenschaftlichen Ergebnisse müssen allen Kindern zugute kommen. — Die Praxis als Führerin. — Versuchsschulen und Versuchsklassen. — Landerziehungsheime und Hauslehrerbestrebungen.

Die Schulzucht 173
Der Stock als letztes Mittel. — Knechtische Gesinnung und knechtische Mittel als Begleiterscheinungen der Klassenherrschaft. — Die Disziplin in der Demokratie. — Erziehung zu freiem Gehorsam. — Beseitigung der Prügelstrafe. — Der Bossesche Züchtigungserlaß. — „Prügelpädagogen." — Beseitigung der Prügelstrafe im proletarischen Hause.

Seite

Die Gliederung des Schulorganismus 177
Vielgliederige oder wenig gegliederte Schulsysteme? — Die Rückständigkeit der wenigklassigen Schulen. — Die „Allgemeinen Bestimmungen" in Preußen. — Die achtklassige Schule als Ziel der heutigen Volksschule. — Das Mannheimer Schulsystem. — Die Besetzung der Klassen. — Klassenlehrer oder Fachlehrer?

Der Lehrplan 182
Der Lehrstoff wird durch Klasseninteressen bestimmt. — Die höheren Schulen. — Die Volksschule. — Das Drängen der Arbeiterklasse. — Die intellektuelle Einseitigkeit des heutigen Lehrplans.

Die Arbeit als Grundlage des Lehrplans . . . 185
Die Einheitsschule der Zukunft verlangt einen einheitlichen Lehrplan. — Das Lehrziel der Zukunft. — Die Arbeit als Grundlage der Kultur. — Körperliche und geistige Arbeit. — Das ABC der körperlichen Arbeit. — Die Teilung der Arbeit. — Die Befreiung der Arbeit. — Arbeit und Erziehung. — Die Lehrlingsausbildung. — Die Arbeit als das entscheidende Prinzip für Lehrstoff und Lehrmethode.

Der Handarbeitsunterricht 189
Der amerikanische Arbeitsunterricht. — Das Entstehen einer Methodik für den Arbeitsunterricht. — Die Ueberlegenheit des Arbeitsunterrichts. — Der Arbeitsunterricht in Frankreich, Norwegen, Schweden, Dänemark und der Schweiz. — Die deutsche Rückständigkeit. — Die „Arbeitsschule".

Die künstlerische Erziehung 192
Kunst und Schule. — Die äußeren Voraussetzungen für die künstlerische Erziehung. — Die inneren Vorbedingungen. — Die Mittel. — Die Hamburgischen Lehrer.

Der naturwissenschaftliche Unterricht. 195
Die moderne Naturerkenntnis. — Die Rückständigkeit des Schulunterrichts. — Moses oder Darwin? — Die „Allgemeinen Bestimmungen". — Der naturwissenschaftliche Unterricht in Amerika.

Der Geschichtsunterricht 199
Namen und Jahreszahlen. — Die Geschichte der menschlichen Arbeit. — Die Bedeutung des Einzelnen in der Geschichte. — Der Mißbrauch des Geschichtsunterrichts zu politischen Zwecken. — Erlasse und Verordnungen. — Die Erziehung zum Byzantinismus.

Die übrigen Unterrichtsgegenstände 205
Der sprachliche Unterricht. — Mathematik. — Geographie.

9. **Die Schulverfassung** 209
Die Wirrnis der deutschen Schulgesetzgebung. — Die Notwendigkeit einheitlicher und zeitgemäßer Bestimmungen.

Seite

Die Schule ist eine Angelegenheit der Gesellschaft 210
Wem gehört die Schule? — Der Anspruch der Kirche. — Die Staatsschule. — Die Gemeindeschule. — Der Anspruch der Eltern. — Die Demokratisierung der Staats- und Gemeindeverfassung als Voraussetzung einer guten Schulverfassung. — Schulbeiräte.

Die Unterhaltung und Verwaltung des Schulwesens 215
Die Schullasten der Gemeinden. — Die Beschränkung der Selbstverwaltung. — Die Ungerechtigkeiten der staatlichen Unterstützungen. — Uebernahme der Schullasten auf den Staat.

Die Leitung und Beaufsichtigung der Schulen 217
Die Hierarchie im Schulwesen. — Die geistliche Schulaufsicht. — Die Fachschulaufsicht. — Die Schulleitung.

10. Die Lehrer und Lehrerinnen 220

Die allgemeine Bewertung des Lehrerstandes 220
Die Geringschätzung des Volksschullehrers. — Die geschichtliche Vergangenheit des Volksschullehrers. — Die Herkunft der Volksschullehrer. — Der Lehrer in der sozialistischen Gesellschaft.

Die Gleichberechtigung 222
Die Kastenscheidung der Lehrer. — Die Landlehrer. — Die „höheren" Lehrer. — Die Rektoren. — Die Lehrerinnen. — Die verheiratete Lehrerin.

Die Berufsbildung der Lehrer 225
„Ausschweifende Forderungen." — Die Universitätsausbildung. — Die Voraussetzungen dafür. — Die Unzulänglichkeit der Universitäten. — Wissenschaftliche Bildung.

Die Besoldung der Lehrer 227
Die Mangelhaftigkeit der Lehrerbesoldung. — Nebeneinnahmen. — Sozialdemokratie und Lehrerbesoldung.

Die Lehrer als Staatsbürger 228
Die Reaktion und die Volksschullehrer. — Maßregelungen. — Beschränkung der staatsbürgerlichen Rechte. — Die einjährige Militärdienstpflicht. — Volksschullehrer und Proletariat.

Viertes Kapitel.

Die bürgerlichen Parteien und die Schulreform 233

1. Wer soll die Schulreform durchführen? 233
Der Staat. — Die Parteien. — Die Lehrer.

2. Die Partei des Agrarfeudalismus 235
Die Konservativen. — Ihre wirtschaftlichen und politischen Interessen. — Ihre Schulpolitik. — Die Konfessionsschule.

3. Die Parteien des Industriefeudalismus 239
Die Freikonservativen und die Nationalliberalen. — Das Schulinteresse der Großindustrie. — Der Kulturkampf. — Die Erziehung zum „Staatsbürger".

Seite

4. Das Zentrum 243
Seine Zusammensetzung. — Sein Schulideal. — Der geschichtliche Anspruch der Kirche auf die Schule. — Die kirchlich-konfessionelle Schule. — Die „Schulfreiheit". — Der staatserhaltende Charakter der klerikalen Schulpolitik.

5. Der Liberalismus 247
Die Freiheit des Individuums. — Die bürgerliche Ideologie. — Die liberalen Taten. — Diesterweg und die Fortschrittspartei. — Eugen Richter gegen die allgemeine Volksschule. — Lehrerschaft und Liberalismus. — Das Schulprogramm der Fortschrittlichen Volkspartei.

Fünftes Kapitel.

Die Schulreform der Sozialdemokratie 254
Die Sozialdemokratie als die Partei der Schulreform. — Das Ziel des Sozialismus. — Die Beseitigung der Klassenherrschaft als Voraussetzung der Einheitsschule. — Die demokratische Selbstverwaltung und Selbstregierung verlangen die Einheitsschule. — Der Kampf der Sozialdemokratie um die Schulreform der Gegenwart. — Die Sozialdemokratie als Vorkämpferin aller Schulverbesserungen. — Der Widerstand des Klassenstaats. — Der Kampf um die Schulreform als ein Stück des Klassenkampfes.

Anhang.

Die Leitsätze des Mannheimer Parteitags zum Thema „Volkserziehung und Sozialdemokratie" 259

Einleitung.

Bürgerliche und proletarische Reform.

Wenn die Sozialdemokratie im heutigen Gegenwartsstaate eine Reformarbeit in die Hand nimmt, so tut sie es aus anderen Beweggründen und mit anderen Absichten als irgend eine bürgerliche Partei. Die Sozialdemokratie betreibt die Reform nicht um ihrer selbst willen, ihr ist die Reform nur ein Mittel für die Förderung höherer Ziele; jede Reformtätigkeit der Arbeiterklasse dient in letzter Linie dem einen großen Streben: die menschliche Gesellschaft von Grund aus zu erneuern durch die Sozialisierung der Produktionsmittel.

Die bürgerliche Reform steckt sich nicht so hohe Ziele. Sie bestreitet überhaupt nicht die Basis des Bestehenden, sie nimmt die gegenwärtige soziale Organisation als etwas Gegebenes hin, das zwar hier und da im einzelnen Mängel und Härten aufweist; aber gerade durch die Reform will sie solche Unzulänglichkeiten beseitigen und damit die bestehenden gesellschaftlichen Einrichtungen im ganzen befestigen. Die bürgerliche Reform hat darum auch kein bestimmtes und einheitliches Ziel, das aus der Enge der Gegenwart herausführt; je nach der besonderen Lage und Veranlagung, den persönlichen Bedürfnissen und Neigungen der einzelnen Reformer oder der verschiedenen Gruppen von Reformern hält der eine dies, der andere das für die notwendigste Reform der Zeit; ohne Zusammenhang, oft genug im schroffen Widerspruch miteinander legt man bald hier und bald da die bessernde Hand an.

Die proletarische Reform dagegen stellt sich nur widerwillig und der Notwendigkeit gehorchend auf den Boden der gegebenen Zustände; und auch das geschieht nur dort, wo die Möglichkeit vorhanden scheint, durch eine entschlossene Reform einen Schritt weiter aus der kapitalistischen Gegenwart herauszukommen; und nur soweit interessiert uns eine Reform, wie sie diesem Zwecke entgegenkommt. Die Gesamtheit der proletarischen Reformarbeit wird darnach klar und sicher orientiert an den Richtlinien, die uns unser gesellschaftliches Endziel vorschreibt, die proletarische Reform ist daher einheitlich, zielklar und systematisch.

Auch die bürgerliche Schulreform stellt sich bereitwillig auf den Boden der heutigen Gesellschaftsordnung.*) Sie nimmt die gegenwärtige Schulorganisation im ganzen und einzelnen als gegeben und zu recht bestehend hin. Wohl beklagt sie Uebelstände mannigfacher Art und Schwere. Sie sieht sie hierin und sie sieht sie darin, sie sucht sie hier und sie sucht sie dort, und mit tausend Mitteln möchte sie sie heilen, der eine mit den wunderkräftigen Tränken und Pillen alten Stiles, der andere mit modernen Wasserkuren und naturgemäßer Lebensweise. Unklar und verworren laufen die Bestrebungen der bürgerlichen Schulreformer durcheinander, der eine bestreitet, was der andere mit vollen Backen als der Weisheit letzten Schluß anpreist, und am Ende haben sie beide gleichviel Recht oder Unrecht, weil sie beide von verschiedenen Absichten geleitet werden und daher aneinander vorbeireden.

Die sozialistische Schulreform rechnet mit dem Schulwesen des kapitalistischen Klassenstaates nur, weil sie damit rechnen muß, weil jede Reformaktion leider zunächst bei dem unzweckmäßigen, verbauten, verfallenden, gestückten und geflickten Schulhause der Gegenwart einsetzen muß. Die Arbeiterklasse trägt aber in ihrem Kopfe und in ihrem Herzen ein anderes Schulideal, ein Bild von dem großen, weiten, freien Schulpalast der Zukunft. An diesem programmatischen Endziele, an diesen Maßen der Zukunft mißt sie die Pädagogik und das Schulwesen der Gegenwart, mit den Dimensionen der Zukunftsschule vergleicht sie die der heutigen Schule, und die großen Differenzen, die sich dabei herausstellen, bringen ihr den Umfang, die Richtung und das Tempo der proletarischen Schulreform zum Bewußtsein.

Die Arbeiter suchen zu verwirklichen, was nur immer möglich ist; aber das ist verhältnismäßig nur wenig, und dieses Wenige ist noch dazu der herrschenden Gesellschaft und den entscheidenden politischen Faktoren im bitteren Kampfe abzuringen. Die proletarische Schulreform ist daher zum größten Teile zugleich ein politischer Kampf.

Jede Verbesserung der Schule im Gegenwartsstaate kommt wiederum dem politischen Kampfe des Proletariats zugute; je besser die Schulen sind, die die Arbeiterkinder besuchen, um so leichter und um so tiefer wird die heranwachsende Generation der Arbeiterklasse dereinst die befreienden Ideen des proletarischen Klassenkampfes erfassen und damit diesem Kampfe unmittelbar nützen. Ist sonach keine proletarische Schulreform möglich ohne den politischen Kampf des Proletariats, so befruchtet andererseits wieder jeder Erfolg der sozialistischen Schulreform den politischen Kampf. In

*) So sagt Johannes Tews, einer der bekanntesten und typischesten Vertreter der bürgerlichen Schulreform: „Ich stelle mich mit vollem Bewußtsein auf den Boden des Staats, der das individuelle Leben unbeschränkt läßt. (Moderne Erziehung in Haus und Schule. Leipzig, Teubner. S. 74.)

dieser Wirkung hat von jeher ein starker Anreiz für die Sozialdemokratie gelegen, zu allen Zeiten und an allen Orten für die Verbesserung des Schulwesens zu wirken.

Der Gang der weiteren Erörterungen wird folgender sein: ich werde zunächst in knappem Rahmen das sozialistische Erziehungs- und Schulideal darlegen. Daran wird sich eine kurze Kennzeichnung des heutigen Schulwesens schließen. Und daraus werde ich dann im weiteren die Forderungen der proletarischen Schulreform ableiten und im einzelnen begründen.

Erstes Kapitel.

Das sozialistische Schulideal.

Pädagogische Utopien sind zu allen Zeiten ausgedacht worden. Plato, Thomas More, Rousseau, Salzmann, Owen, Goethe — sie alle und viele andere haben sich das Ideal einer Erziehung konstruiert, die nach ihrer Auffassung allein imstande sein sollte, den Menschen in seinen Vorzügen voll zu entwickeln. Sie waren unzufrieden mit dem Menschen ihrer Zeit, sie ersehnten mit glühendem Herzen eine bessere Zukunft, und mit ihr bessere Menschen. Von einer völligen Umgestaltung der Erziehung erhofften sie das Wunder der Erneuerung der Gesellschaft oder doch deren wesentlichste Vorbedingung. Und so malten sie sich aus, wie der einzelne Mensch nach ihrer Meinung erzogen werden und wie die öffentliche Erziehung eingerichtet sein müsse, wenn der einzelne und die Gesamtheit eine Bürgschaft für ihr Glück und ihr Gedeihen haben sollten.

Keines dieser Zukunftsbilder ist je verwirklicht worden, so verlockend und blühend auch oft der Erziehungsgarten geschildert worden ist, in den liebevolle Kinderfreunde die heranwachsende Zukunft der Menschheit führen wollten. Es waren eben geistreiche Gedanken und gemütvolle Fantasien, deren Urheber aus Unmut über die unvollkommene Wirklichkeit den Blick abwandten von der Wirklichkeit, aber sie machten keinen Versuch, oder der Versuch mißlang ihnen, die unbequemen harten Sachen des Raumes zu zwingen.

Das sozialistische Schulideal ist keine utopistische Träumerei. Es ist nicht von irgend jemand ersonnen worden, sondern es ist aus denselben Ursachen und zu gleicher Zeit entstanden wie das sozialistische Ideal überhaupt, mit dem es organisch und unlösbar verwachsen ist. Als die Entwicklung der kapitalistischen Produktionsweise die Stufe erreicht hatte, von der aus ein klassenbewußtes Proletariat die sozialen Zusammenhänge im Sinne sozialistischer Erkenntnis überschauen und erfassen konnte, als Karl Marx aus den Erscheinungen und Tatsachen des ökonomischen Lebens das granitene Fundament des wissenschaftlichen Sozialismus aufbaute, ergaben sich dabei auch ungesucht und naturgemäß die Bausteine und die grundsätzlichen Richtlinien der sozialistischen Erziehung.

Die kapitalistische Wirtschaftsweise hat neben dem Manne und der Frau auch das Kind in den Produktionsprozeß einbezogen. Zwar hat das Kind auch in den früheren Produktionsepochen mit gearbeitet. Aber ob es als Kind des Hörigen neben Vater und Mutter auf dem Felde tätig war oder als Kind des kleinen Stadtbürgers dem Vater im Handwerk und der Mutter in der häuslichen Wirtschaft zur Hand ging, die Arbeit des Kindes war nicht aller erzieherischen Nebenwirkungen bar, die Arbeit selbst war auch noch nicht aller intellektuellen und gemütlichen Reize entkleidet. Erst als die intensive Ausbeutung der kapitalistischen Industrie einsetzte, als die Arbeitsteilung den Zusammenhang der verschiedenen Arbeitsprozesse für den einzelnen Teilarbeiter mehr und mehr aufhob, als im unerbittlichen Konkurrenzkampfe immer gewissenloser mit dem Menschenleben umgesprungen wurde, verlor auch die Kinderarbeit jedweden pädagogischen Wert. Sie wurde für das einzelne Kind zur unerträglichsten, Leib und Seele zerrüttenden Qual, in ihrer Gesamtheit wurde die Kinderarbeit zur scheußlichsten Giftbeule am Leibe der kapitalistischen Gesellschaft.

Diese entsetzliche Entwicklung der Kinderarbeit verführte Marx gleichwohl nicht zu unsozialistischer Sentimentalität und oberflächlicher Kurpfuscherei. Er erkannte, daß die Tendenz, die Frauen und Kinder an der gesellschaftlich notwendigen Arbeit zu beteiligen, an sich richtig und fortschrittlich ist; aber diese Beschäftigung darf nicht zum Zwecke der Ausbeutung erfolgen, und die der Kinder darf lediglich nur dem Zwecke der Erziehung dienen.

Damit ist das pädagogische Endziel des Sozialismus schon an der Wurzel berührt. Beruht das Wohl und Wehe der Gesellschaft auf der gesellschaftlichen Arbeit, so ist es notwendig, den einzelnen so vertraut wie nur möglich mit dem Wesen der gesellschaftlichen Arbeit zu machen. Nun will der Sozialismus aber gar die Vergesellschaftlichung der Produktionsmittel, er will die Organisation der Produktion durch die Gesellschaft und für die Gesellschaft; die Gesellschaft, also nicht eine Kaste, sondern die Gesamtheit aller einzelnen, soll imstande sein, die Produktion bewußt zu regeln, vom Kleinen und Groben bis zum Großen und Feinen. Dazu ist notwendig, daß möglichst jedes einzelne Mitglied der Gesellschaft zum vollen Verständnis für den Produktionsprozeß in seiner gesellschaftlichen und kulturellen Bedeutung und in seinen inneren und äußeren Zusammenhängen erzogen wird.

Diese Aufgabe kann die heutige Erziehung nicht erfüllen. Sie kümmert sich so gut wie gar nicht um den gesellschaftlichen Arbeitsprozeß. Sie legt den ganzen Nachdruck auf eine besondere Art intellektueller Erziehung, und zwar noch mit der Maßgabe, daß ein kleines Häuflein der Kinder gewaltsam auf eine verhältnismäßig erhebliche Höhe rein geistiger Kultur emporgeschraubt wird, während das ungeheure Gros der Kinder

mit erbärmlichen Brocken vom geistigen Tische der Reichen abgespeist wird. Für die spätere Tätigkeit des einzelnen innerhalb der gesellschaftlichen Produktion sorgt die heutige Schule so gut wie gar nicht vor. Die Folge ist, daß der einzelne später ohne Interesse und ohne befreiende Uebersicht an dem Produktionsprozeß beteiligt ist, ihn treibt zu seiner Arbeit nur die bittere Notwendigkeit, nur die Furcht vor dem Verhungern. Auch der Kapitalist läßt sich nur aus Gründen des Profits zur Arbeit zwingen. Immerhin hat für ihn die Arbeit noch den erheblichen Reiz, daß sie ihm unter Umständen Berge von Gold in den Schoß schüttet; auch steht er als der gebietende Herr in der Fabrik. Der heutige Arbeiter dagegen steckt gefesselt im Produktionsprozeß; er weiß kaum, warum er zufällig jahraus, jahrein die eine oder andere ermüdende Teilarbeit macht, geschweige, daß er die tieferen Zusamenhänge erkennt; er hat nichts zu bestimmen, das Kommando der Kapitalisten und seiner Handlanger verfügt über ihn und treibt ihn von dieser Arbeit an jene; stumpf und gleichgültig steht er dem Produkt seiner Arbeit gegenüber; nichts empfindet er von den erfrischenden Reizen schöpferischer und abwechslungsvoller Arbeit.

Stellt die Verstandesbildung der heutigen Schule den einzelnen so nackt und bloß in das ökonomische Getriebe, so gibt sie ihm auch wenig für den weiteren Kampf des Lebens mit. Die tausend Beziehungen der Arbeit zur Kultur kann er nicht erfassen; die Wege, die von der dunklen Enge seines Berufs bis auf die sonnigen Höhen des Lebens führen, kann er mit den primitiven Mitteln der Schulbildung nicht finden; für eine feste und befreiende Weltanschauung sind die brüchigen und morschen Bausteine der „religiös-sittlichen" Volksschulbildung nicht zu gebrauchen; die Ableitung seiner politischen und sonstigen öffentlichen Rechte und Pflichten aus seiner ökonomischen Tätigkeit wird dem einzelnen, besonders dem Arbeiter, durch die Schulbildung nicht nur nicht erleichtert, sondern nach Möglichkeit verschleiert.

Für die kulturellen Ziele und Aufgaben des Sozialismus ist daher das heutige Erziehungssystem unbrauchbar. Soll die Gesellschaft sich selbst regieren, will sie das komplizierte Räderwerk des gesellschaftlichen Produktionsprozesses nicht durch einige wenige Bevorzugte und Eingeweihte, sondern durch die öffentliche Kontrolle regulieren, will sie die mannigfachen sozialen und politischen Aufgaben, die auf dem gesunden Boden einer sozialistisch organisierten Arbeitsgemeinschaft für die Gemeinschaft und für den einzelnen erstehen, mit Verständnis erfüllen, so muß sie den größten Wert darauf legen, daß jedes einzelne Mitglied der Gesellschaft volles Verständnis für das Wesen der Gesellschaft, besonders für ihre ökonomische Basis, gewinnt.

Das heißt nicht, daß jeder kommandieren soll; auch in der sozialistischen Gesellschaft wird es innerhalb des Arbeitsprozesses Ueber- und

Untergeordnete geben. Aber diese Verschiedenartigkeit ist nicht moralischer Natur, sondern lediglich technischer; sie wird durch technische Rücksichten bestimmt und endet mit dieser Notwendigkeit. Und damit sie nicht das Gefühl der unendlichen Ueberlegenheit auf der einen und der totalen Minderwertigkeit auf der anderen Seite — wie in der heutigen Produktionsweise — herbeiführt, muß auch bei dem Untergeordneten im Arbeitsprozeß doch volles Verständnis für das große Ganze, ja sogar für die Notwendigkeit seiner Unterordnung vorhanden sein. Kann es doch im Flusse der ökonomischen Aufgaben und Mannigfaltigkeiten sehr wohl angehen, daß der Untergeordnete von heute und in diesem Arbeitszweig der Uebergeordnete von morgen in einem anderen Arbeitszweig oder in einer anderen gesellschaftlichen Aufgabe ist. Und kommt doch bei einer demokratischen Organisation der Gesellschaft der einzelne immer nach Maßgabe seines Könnens und Wollens zur Geltung.

In der zukünftigen sozialistischen Gesellschaft soll es nicht eine besondere Arbeiterklasse geben, die gleichsam das muskulöse aber dumme Lasttier ist, das von dem intelligenten Führer vor die Arbeit gespannt und mit Stockschlägen angetrieben wird, sondern die Gesellschaft wird ein beseelter Organismus sein, bei dem Kopf und Hand in eins arbeiten, bei dem es keinen Rangunterschied zwischen Kopf- und Handarbeit gibt, bei dem sich jeder gern und freudig für diejenige Arbeit zur Verfügung stellt, für die ihn seine vollentwickelten körperlichen und geistigen Eigenschaften am besten qualifizieren.

Seine vollentwickelten Fähigkeiten! Dazu ist aber notwendige Voraussetzung, daß jedem einzelnen die Möglichkeit gegeben wird, seine Fähigkeiten zu möglichster Vollkommenheit zu entwickeln, daß pädagogische Einrichtungen geschaffen werden, die jedem Kinde ermöglichen, alle guten Eigenschaften seines Körpers und Geistes zu pflegen und zur Blüte zu bringen.

Darum verlangt das sozialistische Erziehungsideal in organisatorischer Beziehung einen einheitlichen und dabei wohlgegliederten Schulorganismus, der alle Kinder vom frühen Lebensalter bis zur Reife der Erwachsenen umfängt, und in dem nichts anderes entscheidet als das Bestreben, jedes einzelne Kind zu größter persönlicher Vollkommenheit zu seinem eigenen Besten und zum möglichst großen Wohle der Gesamtheit zu erziehen.

Ich sehe davon ab, die innere und äußere Gestaltung des Schulgebäudes der sozialistischen Zukunft im einzelnen darzulegen. Es kommt auf die Einzelheiten nicht an, sie richten sich nach vielen besonderen Umständen, die nicht vorauszusehen sind, und die doch für die Gestaltung der Besonderheiten der Zukunft große Bedeutung haben. Es kommt in diesem Zusammenhange auch nur auf die bestimmenden Grundsätze an: allen Kindern werden

dieselben günstigen Bildungsmöglichkeiten geboten; wie weit und mit welchem Erfolge der einzelne die ihm gebotenen Möglichkeiten ausnützt, hängt nicht wie heute von äußeren und erziehungsfeindlichen Zufälligkeiten ab, sondern wird lediglich durch die Fähigkeiten und die Neigungen des einzelnen und durch das Gemeinwohl bestimmt.

Es ist also nicht wahr, daß die sozialistische Erziehung alles „gleich" machen will, es ist im Gegenteil erst durch die Verwirklichung der sozialistischen Erziehungsgrundsätze zum erstenmal in der menschlichen Geschichte möglich, daß sich die Persönlichkeit frei und zu voller Schönheit entfalten kann. Die einzige Grenze, die der Individualität gezogen wird, bildet das gemeinsame, das gesellschaftliche Interesse. Diese Beschränkung wird aber nicht als drückend empfunden, denn sie kommt rückwirkend wieder jedem einzelnen zugute, sie ermöglicht überhaupt erst die volle und gesunde Entwicklung des einzelnen. Würde der einzelne sich nicht im Interesse der Gesamtheit Schranken, Rücksichten und Pflichten auferlegen, so würde er auf Schritt und Tritt mit den übrigen „Individualitäten" zusammenstoßen, und ein friedliches Zusammenleben wäre nicht möglich. Die Rücksicht auf die Gesamtheit ist auch eine Selbstverständlichkeit, denn die Gesamtheit ermöglicht überhaupt erst die Existenz des einzelnen. Allein für sich genommen ist der einzelne nichts, jedenfalls nichts als eine gedankliche Konstruktion; er erhält erst Bedeutung durch die übrigen und in Gemeinschaft mit den übrigen. „Der Mensch wird zum Menschen", sagt Natorp (Spielpädagogik, S. 68 fl.), „allein durch menschliche Gemeinschaft. Um sich davon auf kürzestem Wege zu überzeugen, vergegenwärtige man sich, was wohl aus ihm würde, wenn er außer allem Einfluß menschlicher Gemeinschaft aufwüchse. Es ist gewiß, daß er dann zum Tier herabsinken, daß wenigstens die eigentümlich menschliche Anlage sich nur äußerst dürftig, nicht über die Stufe einer ausgebildeteren Sinnlichkeit hinaus in ihm entwickeln würde. Aber der Mensch wächst nun nicht vereinzelt auf, auch nicht bloß der eine neben dem andern unter ungefähr gleichen Bedingungen, sondern jeder zugleich unter vielseitigem Einfluß anderer und in ständiger Rückwirkung auf solchen Einfluß . . . . Der Mensch, hinsichtlich dessen, was ihn zum Menschen macht, ist nicht erst als einzelner da, um dann auch mit andern in Gemeinschaft zu treten, sondern er ist ohne diese Gemeinschaft gar nicht Mensch."

Die sozialistische Erziehung zieht diese Bedeutung der sozialen Gemeinschaft von vornherein als wesentlichsten Erziehungsfaktor in Betracht; sie ist grundsätzlich Sozialpädagogik im bewußten Gegensatz zu der Individualpädagogik, die in der bürgerlichen Vergangenheit und in der Gegenwart die geltende war und ist, ganz entsprechend der einseitigen Ueberschätzung des Individuums durch die bürgerlich-individualistische Weltanschauung. Die sozialistische Erziehung wird das Kind von frühester

Jugend an als ein Glied des sozialen Ganzen betrachten und in ihm die für die Wohlfahrt der sozialen Gemeinschaft besonders wichtigen Tugenden und Eigenschaften entwickeln.

Als bestes Mittel hierfür und zugleich als das beste methodische Hilfsmittel für ihre weiteren Ziele und Aufgaben betrachtet die sozialistische Erziehung die Einführung der Arbeit in die Erziehung.

Was bildet die Grundlage der menschlichen Gesellschaft? Wodurch ist die menschliche Kultur vom Gröbsten bis in ihre feinsten Ausstrahlungen geschaffen worden? Durch die menschliche Arbeit. Ohne die gesellschaftliche Arbeit lebten die Menschen noch wie Tiere in unzugänglichen Wäldern; durch die Arbeit hat sich die Menschheit in unendlichen Zeiträumen aus der Stufe tierähnlicher Wildheit bis auf die heutige relative Höhe der Kultur emporgearbeitet. Die Epochen der menschlichen Arbeit, die Entwicklung des Arbeitsmittels und mit ihm des gesellschaftlichen Arbeitsprozesses sind die Epochen der menschlichen Kultur, bilden die Grundlagen für das Auf und Ab, für das Steigen und Fallen der Zivilisation. An der Arbeit, an der rohen Handarbeit hat sich die geistige Tätigkeit entwickelt und langsam emporgerankt. In einem wechselseitigen Geben und Nehmen haben die geistige und die körperliche Arbeit im Flusse der Entwicklung einander stets neu befruchtet.

Und doch klafft seit Anbeginn der geistigen Entwicklung ein schroffer Abgrund zwischen körperlicher und geistiger Tätigkeit. Wohl hängen sie in ihrem Wesen und in ihren Aeußerungen eng miteinander zusammen. Aber die Ausüber der körperlichen und der geistigen Funktionen der gesellschaftlichen Arbeit sind stets schroff und unvermittelt von einander geschieden gewesen. Die geistige Tätigkeit war von jeher das Monopol der herrschenden Klassen, während diese die unterdrückten Klassen zwangen, nach ihren Befehlen und zu ihrem Nutzen die schwere, harte körperliche Arbeit zu verrichten. Darauf ist auch die ebenso unberechtigte wie beklagenswerte Geringschätzung der körperlichen Arbeit zurückzuführen. Man hält sie für schmutzig, unfein, des „gebildeten" Mannes nicht würdig. Umgekehrt sieht man in der geistigen Betätigung ohne weiteres einen Beweis feinerer Kultur und Sitte.

Diese falsche Bewertung der körperlichen Arbeit schädigt die menschliche Gesellschaft. Sie zwingt viele Mitglieder der herrschenden Gesellschaft, einen Beruf zu ergreifen, für den sie in geistiger Beziehung gar nicht in genügendem Maße veranlagt sind; und sie hindert zahllose Intelligenzen der ausgebeuteten Klassen daran, ihre hohen Fähigkeiten in den Dienst der Wissenschaften und Künste zu stellen.

Aber noch schlimmer ist der Schaden, der der Gesellschaft dadurch erwächst, daß ihr durch die heutige ungenügende Würdigung der Handarbeit der ungeheuere erzieherische Wert der Arbeit verloren geht. Wir vermögen

gar nicht zu überschauen, welcher pädagogische Gewinn aus der Arbeit selbst bei ihrer heutigen Vernachlässigung durch die Erziehung dieser unbemerkt zufließt. Das kindliche Spiel in den ersten Lebensjahren, das den wichtigsten Erzieher des Kindes bildet, von dem es körperlich, geistig und seelisch mehr lernt als durch die mehr oder weniger zweckmäßigen Maßnahmen von Vater und Mutter, dieses kindliche Spiel ist im pädagogischen Sinne nichts anderes als Arbeit. Die heutige Erziehung verabsäumt es, diesen instinktiven Anfang einer Erziehung durch Arbeit zur Arbeit planmäßig fortzuführen. Die sozialistische Erziehung der Zukunft dagegen wird beim kindlichen Spiel im vorschulpflichtigen Alter anfangen und von hier aus in Ungezwungenheit und doch zugleich in wohlüberlegter Systematik das Kind in die gesellschaftliche Arbeit einführen. Sie wird das Kind planmäßig und doch scheinbar nur wie zu seiner Freude, zu seinem Ergötzen den Gebrauch der verschiedenen Werkzeuge lehren, sie wird es dadurch mit den Elementen des Arbeitsprozesses, mit den verschiedenen Berufen in ihren Annehmlichkeiten und Schwierigkeiten vertraut machen; sie wird — entsprechend der Entwickelung der geistigen Bildung an und mit der gesellschaftlichen Arbeit — dem Kinde auch die geistigen Disziplinen natürlich und ungezwungen aus der körperlichen Arbeit entstehen lassen; sie wird dem Kinde die Wechselwirkung körperlicher und geistiger Arbeit aufzeigen und dadurch der törichten Ueberschätzung der einen durch die andere vorbeugen; sie wird die wertvollen Wirkungen der Arbeitsgemeinschaft auf den Charakter, auf die Entwickelung der besonderen sozialen Tugenden des einzelnen zu erzielen bestrebt sein; sie wird im Sinne Pestalozzis die Bildung zur Arbeit durch Arbeit zur eigentlichen Grundlage der Bildung überhaupt machen.

Natorp, einer der wenigen zeitgenössischen Universitätslehrer, die ihre wissenschaftliche Arbeit sozialistisch zu fundamentieren und zu orientieren versuchen, hat auch für die hohe Bedeutung der Arbeit im Rahmen der sozialistischen Zukunftserziehung volles Verständnis. Auch er will das Kind unvermerkt vom Spiel zur eigentlichen Arbeit hinüberleiten. „Es begreift bald, daß ein geordnetes Leben Arbeit nach dem einfachen Grundtypus der Wirtschaft verlangt: daß jeder Verbrauch von Material und Kräften Ersatz fordert, geregelter Verbrauch entsprechend geregelten Ersatz. Es faßt sehr rasch den Sinn der Raumordnung, der Zeiteinteilung, der Erhaltung seiner eigenen Spielsachen oder Gebrauchsgegenstände wie aller zum Haushalt gehörigen, der Sparsamkeit im Kräfte- und Materialverbrauch jeder Art. Es fühlt zugleich, wenn auch ohne Begriff, daß in der Regelung seines Tuns, seines Sachgebrauchs, der Mensch selbst sein ganzes Leben und Sichfühlen, sich in Regel und Einklang fügt und so seine gesunde Befriedigung und sicher fortschreitende leibliche und geistige Entwicklung findet; daß in gemeinschaftlicher, in gegenseitiger Rücksicht-

nahme geregelter Arbeit zugleich die seelische Gemeinschaft der Zusammenarbeitenden sich in das gleiche, heilsame Element der Ordnung und Harmonie eingewöhnt, und indem eben damit wiederum die Arbeit und Arbeitsordnung desto harmonischer wird, ein glücklicher Kreislauf einer in gesunder Bahn sich selbst erhaltenden Tätigkeit entsteht." (Natorp, Sozialpädagogik, 248.)

Es versteht sich von selbst, daß sich Art und Weise der Beschäftigung mit körperlicher Arbeit im Laufe der Jahre ändert. Die elementaren, mehr spielerischen Arbeiten der kleinen Kinder wandeln sich allmählich um zu planmäßiger und zweckmäßiger Arbeit der größeren Kinder; bei den Jünglingen aber wiegt die Einführung in die geistige Beherrschung der Technik und des Produktionsprozesses und die Beschäftigung mit den Disziplinen der allgemeinen Bildung vor, ohne daß dabei natürlich die unmittelbare Praxis um ihrer selbst willen und auch wegen der wohltätigen Abwechslung und Erfrischung von geistigen Exerzitien zu kurz kommt.

An der Arbeit aber hat der einzelne zugleich die sozialen Tugenden kennen und üben gelernt: die Bedingtheit alles übrigen Seins von der Arbeit hat ihn die Arbeit selbst in jeder ihrer Einzelheiten schätzen und achten gelernt; er kennt deshalb keine vornehme Geringschätzung irgend eines Berufes. Bei der gemeinsamen Arbeit ist der eine auf den anderen angewiesen; daraus wird in den Kindern von früh an das Solidaritätsgefühl geweckt und wach erhalten. Es zeigt sich ferner bei der gemeinsamen Arbeit die besondere Befähigung des einen für den einen, des anderen für einen anderen Beruf, so daß der eine bei dieser Arbeit der Leiter und Organisator ist, während er bei einer anderen Arbeit, schon der erfrischenden Abwechslung wegen, gern untergeordnete, ja selbst Handlangerdienste leistet.

So wird durch die Arbeitserziehung der sozialistischen Zukunft alles Gute in jedem Menschen entwickelt, und zwar so, daß es sowohl dem einzelnen selbst als auch der Gesamtheit auf die fruchtbarste Weise zum Nutzen gereicht. Menschen, die durch eine solche Erziehung gegangen sind, können getrosten Mutes die verantwortungsvolle Aufgabe übernehmen, die menschliche Gesellschaft und insbesondere den gesellschaftlichen Arbeitsprozeß mit Bewußtsein nach ihrem Willen einzurichten und zu leiten.

Wir wollen nunmehr sehen, wie weit das heutige Schulwesen hinter dem sozialistischen Schulideal zurückbleibt.

(**Literatur:** Paul Natorp, Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. Stuttgart. Fr. Frommann. 1899. — Heinrich Schulz, Sozialdemokratie und Schule. Berlin, Vorwärts. 1907. — Robert Seidel, Der Arbeitsunterricht, eine pädagogische und soziale Notwendigkeit, zugleich eine Kritik der gegen ihn erhobenen Einwände. Tübingen. H. Laupp. 1885.)

Zweites Kapitel.

Das Schulwesen der Gegenwart.

Das deutsche Schulwesen der Gegenwart bietet auf den ersten Blick das Bild einer bunten Mannigfaltigkeit und Vielseitigkeit, die allen intellektuellen Bedürfnissen des deutschen Volkes Rechnung zu tragen scheint.

Es gibt Volksschulen, Vorschulen, Bürgerschulen, Mittelschulen, Mädchenschulen, Fortbildungsschulen, Realschulen, Oberrealschulen, Realgymnasien, Gymnasien, Mädchengymnasien, technische Mittelschulen, technische Hochschulen, Akademien und Universitäten. Mit dieser Aufzählung ist die Mannigfaltigkeit noch nicht erschöpft, da in verschiedenen Staaten und Städten noch besondere Arten und Spielarten einzelner Schulkategorien vorkommen; so gibt es im Königreich Sachsen noch eine Trennung der Volksschulen in einfache, mittlere und höhere; in Bremen unterscheidet man zwischen entgeltlicher und unentgeltlicher Volksschule; bei den höheren Schulen bringen Reformanstalten weitere Nuancen in das buntscheckige Bild.

Aber kann man denn mehr verlangen? So könnte einer fragen. Kann denn nicht gerade bei einer solchen reichen Auswahl jeder Unterschied im intellektuellen Wollen und Können des einzelnen Kindes zu seinem Rechte kommen?

Leider nein! In der rauhen Wirklichkeit des heutigen Schulwesens entscheiden nicht der Wunsch und die Fähigkeiten des einzelnen Kindes darüber, welche Schule es besuchen soll, sondern ein für das körperliche wie geistige Können an sich vollkommen gleichgültiger Faktor: das Geld des Vaters! In Wirklichkeit besitzt das deutsche Schulwesen nicht eine fortschrittliche, anregende und befruchtende Vielseitigkeit, sondern es ist durch die schulfremde, äußere Gewalt des Geldes schroff und intolerant in zwei an Größe und Leistungsfähigkeit total ungleiche Lager geschieden, es wird wie die ganze heutige Gesellschaftsordnung durch den Klassengegensatz zerklüftet.

Das ist kein Zufall und noch weniger Böswilligkeit einzelner Leute sondern ein natürliches Ergebnis der gesellschaftlichen Entwicklung; das öffentliche Schulwesen trägt eine ausgeprägte Klassenphysiognomie, solange es existiert. Ein öffentliches Schulwesen aber gibt es, seitdem es und weil es eine Klassenscheidung in der menschlichen Gesellschaft gibt.

In den primitiven Anfängen der Kultur gab es keine von der sonstigen gesellschaftlichen Arbeit losgelöste besondere geistige Arbeit. Erst mit der Entstehung der Klassen, mit der Unterjochung der großen Masse durch herrschende Klassen trennte sich die geistige Arbeit als die der Herrschenden würdigere, als die edlere Form der Arbeit von der rohen, körperlichen Arbeit, zu der die Sklaven gezwungen wurden. Für die Sklavenarbeit war eine geistige Bildung nicht nötig, kaum daß bei der Masse der verfügbaren Hände und der weitgetriebenen Arbeitsteilung eine besondere berufliche Dressur für notwendig gehalten wurde. Die geistige Bildung dagegen, für deren Pflege und Entwicklung die herrschenden Klassen Zeit und Muße bekamen, und deren Wert für die Beherrschung ihrer wirtschaftlichen Interessen und für die Leitung des Staates sie immer mehr erkannten, übertrug sich nicht so ohne weiteres von der älteren auf die jüngere Generation. Je komplizierter das Geistesleben wurde, um so schwieriger wurde auch seine Uebertragung auf die Jugend der herrschenden Klasse. Aus dieser Schwierigkeit heraus entstand das Bedürfnis nach besonderen Mitteln der Unterweisung der Jugend, entstand das Bedürfnis nach Schulen. Die Schulen sind sonach von Anbeginn an Instrumente der herrschenden Klassen, Mittel zur Befestigung ihrer Herrschaft und Mittel zur Verfeinerung ihres Lebensgenusses.

Diesen Charakter haben die Schulen im Laufe der geschichtlichen Entwicklung nie verloren. In der römischen Cäsarenzeit sorgten die Palastschulen für die Heranbildung des höfischen Nachwuchses; für die breite Masse der Plebejer und Sklaven gab es keine Schulen. Im feudalen Mittelalter gab es an den Höfen der Kaiser besondere Hofschulen, für das Gros des Adels und für die Kirche sorgten die Klosterschulen; für die Masse der Hörigen und Leibeigenen aber existierten keine Schulen. Als in den mittelalterlichen Städten ein herrschendes Patriziertum heranwuchs, schulte es anfangs in den Kloster- und Kirchenschulen, später in den Stadtschulen und Hochschulen seinen Nachwuchs für die Aufgaben des städtischen Regiments, des Handels und der Politik; für die Schulung der Kinder des hörigen städtischen Handwerks sorgte die herrschende Klasse in den Städten nicht. Als dann vorübergehend die städtischen Handwerker zu Macht und Ansehen gelangten, als sie sich Anteil am Stadtregiment eroberten, als sie eine Zeitlang frei und selbständig ihren Handwerksbetrieb in der Hand hielten, entstanden sofort in allen Städten Schulen von einfacher Struktur, die „deutschen" Schulen, die Vorläufer der heutigen Volksschule. Hier eigneten sich die Söhne der Handwerker das Maß von Bildung an, dessen sie für ihre beruflichen und öffentlichen Aufgaben bedurften. Aber für die Masse der Bauern und Hörigen auf dem Lande gab es auch zu dieser Zeit und späterhin keine derartigen Schulen.

Als nach dem verunglückten revolutionären Anlauf der Bürger und Bauern in der ersten Hälfte des sechzehnten Jahrhunderts und infolge der politischen und wirtschaftlichen Zersplitterung Deutschlands die wirtschaftliche Entwicklung versandete, als das Handwerk durch die aufkommende Manufakturwirtschaft zersetzt wurde, verfiel damit auch die Schule des bürgerlichen Handwerks.

Ganz ist sie zwar nicht untergegangen; auch in den düsteren Zeiten des siebzehnten und achtzehnten Jahrhunderts hat sie in den Städten und sogar hier und da auf dem Lande ein elendes Dasein weitergeschleppt. Das kam daher, daß das Handwerk immerhin noch in großer Ausdehnung, wenn auch ohne Selbstbewußtsein und Kraft, weiterbestand und somit ein gewisses, wenn auch mattes Interesse für die Volksschule bewahrte. Noch mehr aber lag es daran, daß die herrschenden Faktoren, die staatliche Gewalt im Bunde mit der Staatskirche, den Schulen ihre Eignung für dynastische und hierarchische Knechtsdienste abzusehen lernten; sie erkannten, daß die Volksschule, die nun einmal bestand, sich vortrefflich zu einem Werkzeug für ihre Klasseninteressen benutzen ließ: die Volksschule erhielt die hehre Doppelaufgabe, die Massen des unterdrückten und ausgebeuteten Volkes von Kindheit an sowohl zu gläubigen Arbeitern im Weinberge des Herrn, zu frommen Schäflein der christlichen Kirche, als auch zugleich zu demütigen, gehorsamen Untertanen des weltlichen Herrn zu machen.

Im wesentlichen sehen der heutige Staat und die herrschende Klasse noch heute hierin die Hauptaufgabe der Volksschule, so sehr man sich auch im Hinblick auf die veränderte gesellschaftliche Situation der Gegenwart bemüht, dieses dürftige, armselige und niedrige Ziel der Volksschule mit den bunten Flittern schöner Redensarten aufzuputzen.

Das Handwerk spielt heute im Produktionsprozeß keine erhebliche Rolle mehr, und seine Bedürfnisse sind für die Existenzfrage der Volksschule daher ohne erhebliche Bedeutung. Die Landwirtschaft bildet zwar noch immer einen ansehnlichen Bruchteil der gesellschaftlichen Arbeit; aber der maßgebliche landwirtschaftliche Großgrundbesitz hat noch bis heute kein Interesse an einer guten Schulbildung der ihm ausgelieferten Arbeitermassen. Die Agrarier machen wohl die Schulmode mit, tun auch nach außen gelegentlich so, als ob ihnen an der Volksschule etwas läge; in Wirklichkeit aber ist ihnen die Volksschule völlig gleichgültig. Wie aber steht die Beherrscherin der gesellschaftlichen Produktion der Gegenwart, die kapitalistische Industrie, deren Wünsche und Bedürfnisse allen sonstigen gesellschaftlichen Einrichtungen ihren Stempel aufdrückten, zur Volksschule?

Im allgemeinen schätzt auch die kapitalistische Produktionsweise die Volksschule nur als eine herzlich überflüssige Einrichtung ein. Aber da sie

einmal als Jahrhunderte alte historische Einrichtung besteht, so sucht sie sich so damit abzufinden, daß sie selbst ihren Vorteil daraus zieht.

Weite Kreise der kapitalistischen Produzenten bedürfen einer Volksschule so wenig wie die Großgrundbesitzer. Es handelt sich dabei um Produktionszweige, in denen die Arbeitsteilung so weit fortgeschritten ist, daß für den einzelnen Arbeiter nur ganz rohe, einförmige Handgriffe übrig bleiben. Handlangerdienste im schlimmsten Sinne des Wortes muß er leisten, für die auch nicht einmal das bescheidene Maß der Bildung notwendig wäre, das eine Dritteltagsschule Ostelbiens heute allenfalls vermittelt. Die Leiter solcher Industriezweige beziehen deshalb mit Vorliebe Arbeiter von auswärts, aus Ländern, in denen die Volksschulen noch schlechter sind als in Deutschland. Derartige Arbeiter können nicht einmal in ihrer Muttersprache lesen und schreiben, geschweige, daß sie es in der deutschen Sprache zu tun vermöchten. Aber gerade darum sind sie den patriotischen deutschen Unternehmern lieb, weil sie dank dieser Unbildung auch nicht die aufrührerischen Reden und Schriften der deutschen „Umstürzler" verstehen können.

Daneben gibt es große Schichten der Industriellen, die sich eine bescheidene Bildung ihrer Arbeiter ganz gern gefallen lassen, weil ihr Betrieb durch intelligente Arbeiter eher gewinnt als verliert. Eine besondere Tiefe braucht die Bildung freilich nicht zu besitzen, weil dadurch der Arbeiter leicht grüblerisch und unzufrieden wird; gerade soviel elementare Bildung verlangen diese Kapitalisten von ihren Arbeitern, wie sie die Erfüllung der beruflichen Aufgaben der Arbeiter erheischt, wie sie also im unmittelbaren kapitalistischen Profitinteresse liegt. Darüber hinaus gehen diese Schulfreunde nicht; für irgend eine ernstliche Reform der Volksschule sind sie nicht zu haben.

Eine kleine Gruppe der Unternehmer hat ein stärkeres Interesse an einer guten Schulbildung der Arbeiter, so die Branchen der Feinmechaniker, der Arbeiter in elektrischen Betrieben und ähnlichen Industriezweige. Aber der Einfluß dieser Schichten ist gering und tritt bei der Volksschulreform kaum praktisch in die Erscheinung.

Ist das wirtschaftliche Interesse der verschiedenen Schichten der herrschenden Klasse an den heutigen Volksschulen sonach verschieden groß — richtiger: verschieden klein — und verschieden gerichtet, so finden sich alle Schichten friedlich wieder zusammen, wenn es sich um das politische Interesse an der Volksschule handelt.

Mit der Volksschule will die herrschende Klasse ihren politischen Zwecken nützen. Die Volksschule soll den Sinn der Untertänigkeit, der Demut, des Gehorsams gegen die weltlichen und geistlichen Autoritäten in den breiten Schichten des Volkes züchten und pflegen; die freiheitlichen Gelüste der unterdrückten Klasse möchte man durch die

Tendenz und die Gestaltung des Volksschulunterrichts schon an der Wurzel treffen. Schafft sich die Bourgeoisie in den Kasernen des Militarismus Zwingburgen für die äußere Niederhaltung der revolutionären Arbeiterklasse, so sollen die Schulen für ihre geistige Kurzhaltung sorgen.

Dieser doppelte Zweck der Volksschule im Gefüge des kapitalistischen Klassenstaates kommt auch in den Begriffsbestimmungen der Aufgabe der Volksschule, wie sie in den verschiedenen Schulgesetzen formuliert ist, zum Ausdruck, allerdings in einer verklausulierten, scheinbar harmlosen Form. So heißt es im § 1 des sächsischen Volksschulgesetzes vom 26. April 1873:

„Die Volksschule hat die Aufgabe, der Jugend durch Unterricht, Uebung und Erziehung die Grundlagen sittlich-religiöser Bildung und die für das bürgerliche Leben nötigen allgemeinen Kenntnisse und Fertigkeiten zu gewähren."

In Preußen gibt es bis heute noch kein Schulgesetz; es fehlt deshalb an einer präzisen gesetzlichen Formulierung des Volksschulziels. Aber in den letzten beiden Schulgesetzvorlagen, mit denen der preußische Staat vergebliche Versuche machte, die reaktionäre Tendenz der preußischen Volksschulpflege systematisch und auf der ganzen Linie zu befestigen, hieß es übereinstimmend:

„Aufgabe der Volksschule ist die religiöse, sittliche und vaterländische Bildung der Jugend durch Erziehung und Unterricht, sowie die Unterweisung derselben in den für das bürgerliche Leben nötigen allgemeinen Kenntnissen und Fertigkeiten."

Mit den Kenntnissen und Fertigkeiten meint man in beiden Fällen die Brauchbarkeit des Arbeiters für seine Rolle als Ausbeutungsobjekt der kapitalistischen Produktion. Durch die „religiös-sittliche" und „vaterländische" Bildung aber bezweckt man mehr als die harmlosen Worte sagen: damit will man die skrupellose Fälschung des Welt- und Menschheitsbildes, will man die frühzeitige Dressur der Volksschüler zu loyalen, dem Könige und damit der herrschenden Klasse allzeit treu ergebenen Staatsbürgern. Wie das im einzelnen und in der unterrichtlichen Praxis geschieht, werde ich in spätern Kapiteln auseinandersetzen.

Die herrschende Klasse sieht in der Volksschulbildung daher auch keine eigentliche Bildung. Die sogenannte „Bildung" beginnt erst oberhalb der Volksschule. Wer in einer höheren Schule sich irgend eine Berechtigung, zum mindesten die des Einjährig-Freiwilligenprivilegs, ersessen hat, — mag dieses hohe Ziel dem reichen Dummkopf auch erst nach vielen vergeblichen Mühen, nach mehrmaligem Sitzenbleiben und nach unzähligen privaten Nachhilfestunden geglückt sein — gilt als „gebildeter Mann" und besitzt nunmehr die hervorragende Fähigkeit, in die eleusinischen Mysterien des

militärischen Drills in einem Jahre einzudringen. Der Volksschüler dagegen mag noch so intelligent sein, er mag noch so sehr wie ein Lessing vor den leeren Krippen der Volksschule geistig gehungert und sich später durch noch so fleißiges und unermüdliches Studium eine feste und solide Basis des Wissens erworben haben, er mag an der echten Bildung des Charakters und des Herzens jeden ehemaligen Zögling einer höheren Schule turmhoch überragen — er ist nicht „gebildet", ihm zwingt man daher auch zum mindesten zwei Jahre für seine militärische Ausbildung auf. Als im Frühjahr 1910 die preußische Regierung der Oeffentlichkeit die berüchtigte Wahlrechtsreformvorlage unterbreitete, bekundete sie auch durch deren Bestimmungen ihre Achtung vor der Volksschulbildung. Jeder ehemalige Volksschüler gehörte ohne weiteres zur untersten Wählerklasse, während der für die politische Bildung vollends lächerlich gleichgültige Besitz des Berechtigungsscheins für den einjährig-freiwilligen Militärdienst sofort die Pforte für eine höhere Wählerstufe öffnete. Und im praktischen wirtschaftlichen Leben bildet für alle sogenannten „besseren" Berufszweige das Abgangszeugnis einer höheren Schule die unerläßliche Voraussetzung für irgend einen Erfolg des Bewerbers.

Die ungenügende Wertschätzung der Volksschule durch die herrschende Gesellschaft, durch die Regierung und die maßgebenden Parteien, kommt am unverhülltesten in den Zahlen über die Geldaufwendungen für die Volksschule und ihre äußere Lage zum Ausdruck.

Das Geld ist in der kapitalistischen Gesellschaft der untrügliche Maßstab für die Bewertung aller Dinge. Spart die herrschende Klasse bei einer öffentlichen Einrichtung nicht mit dem Gelde der Steuerzahler, so darf man sicher sein, daß es sich um ein Institut handelt, das der herrschenden Klasse unmittelbar zum Nutzen gereicht. Je zurückhaltender sie aber im Geldbewilligen wird, um so gleichgültiger sind ihr die Dinge, für die das Geld verlangt wird. Bei der militärischen Erziehung, bei den hohen und andauernden Forderungen des Militarismus fragt die herrschende nicht: was kostets? Sie fragt nur: ists notwendig und bringts was ein? Wird eine dieser beiden Fragen oder werden gar beide zufriedenstellend beantwortet, so ist der herrschenden Klasse kein Opfer — der Steuerzahler! — zu hoch, um es der militärischen Notwendigkeit oder dem Profitinteresse oder beiden Dingen zu bringen. Bei der Volksschule aber wird nicht gefragt: ists notwendig? Sondern selbst wenn die bitterste Notwendigkeit außer allem Zweifel steht, wird erst gefragt: wieviel kostets? Und dann hält man, wie die Antwort auch ausfällt, die Summe jedesmal für viel zu hoch; man lehnt sie entweder überhaupt kühl ab oder vermindert sie so erheblich, daß kaum die ärgsten Blößen damit bedeckt werden können.

Ein kurzer Gang durch die schier erdrückenden Berge statistischen Materials, das über die finanziellen Verhältnisse der Volksschule und die

dadurch bewirkten Zustände der äußeren Organisation Auskunft gibt, möge diese Behauptung erweisen.

Leider gibt es noch keine einheitliche Volksschulstatistik für das deutsche Reich. Es ist zwar im „Statistischen Jahrbuch des deutschen Reiches" in den Jahren 1905 und 1908 ein Versuch gemacht worden, das deutsche Volksschulwesen tabellarisch zu erfassen. Aber daß die Angelegenheiten der Volksschule in allen Bundesstaaten und mit allen ihren Einzelheiten nur zwei Seiten (von 467) des Jahrbuchs in Anspruch nehmen, beweist, wie lückenhaft und unvollkommen dieser bescheidene Anfang einer Reichs-Volksschulstatistik ist.

Es bestehen zurzeit nach der Erhebung von 1906 (die eingeklammerten Zahlen sind die der Erhebung von 1901) in Deutschland 60584 (59187) öffentliche Volksschulen mit 137213 (124027) Lehrern und 29384 (22513) Lehrerinnen, also mit 166597 (146540) Lehrkräften insgesamt. In den Volksschulen werden 9737262 (8924779) Schüler und Schülerinnen unterrichtet. Auf je einen Lehrer entfallen durchschnittlich 58 (61) Schüler. Die Aufwendungen für die Volksschulen belaufen sich auf 523 (421) Millionen Mark, für den einzelnen Schüler ergibt das einen Durchschnitt von 54 (47) Mark.

Für die Beurteilung des Wesens der heutigen Volksschule, besonders für die Untersuchung ihres Charakters im Gesamtorganismus des Klassenstaates, für ihre Vergleichung mit den übrigen Bildungsanstalten ist mit den wenigen Zahlen der Reichsstatistik nicht viel anzufangen. Man legt für diesen Zweck besser eine einzelstaatliche Schulstatistik zugrunde, und zwar eignet sich hierfür am besten die preußische Schulstatistik, weil sie die Ergebnisse des größten Bundesstaates enthält und bei der Verschiedenartigkeit der einzelnen Provinzen und Landesteile Preußens zugleich am ehesten einen Rückschluß auf die Schulverhältnisse des deutschen Reiches zuläßt. Ich werde aber auch an geeigneter Stelle die Zahlen aus anderen Bundesstaaten sprechen lassen.

Die preußische Volksschule wurde im Jahre 1906 besucht von 6164398 Kindern. In den höheren Schulen Preußens waren zur selben Zeit insgesamt 323277 Schüler vorhanden, und zwar besuchten davon die höheren Lehranstalten 228996 Knaben und 71156 Mädchen, die Universitäten 23125 Studierende. Das ergibt für die Volksschule einen Anteil an allen Schulkindern in der Höhe von 95 vom Hundert, während alle höheren Schulen zusammen nur 5 vom Hundert der Schulkinder enthielten.

Man sollte annehmen, daß der Staat in erster Linie um die Schulen besorgt sein müsse, denen die übergroße Mehrzahl der Kinder überliefert ist. Das wäre eine vernünftige Schulpolitik. Leider regiert aber in der kapitalistischen Gegenwart nicht die Vernunft, sondern das nackte Interesse

der herrschenden Klasse, der Profit. Dieser will, daß für die fünf Prozent Besucher der höheren Lehranstalten eine reiche Mannigfaltigkeit in der Ausbildung, ein vielfach gegliedertes Schulwesen zur Verfügung gehalten wird, damit die herrschende Klasse ihren Nachwuchs für die verschiedenen Aufgaben in der Leitung und Beaufsichtigung der wirtschaftlichen Betriebe und in der Leitung und Organisation des Staates als des Vollstreckers des Willens der herrschenden Klasse zweckmäßig heranbilden kann. Für die Jugend der Arbeiterklasse hält man dagegen die graue Eintönigkeit und Dürftigkeit der Volksschule für ausreichend.

Die Aufwendungen für die Volksschule in Preußen betrugen 1906 im ganzen 328 Millionen Mark. In dieser Summe sind Baukosten in Höhe von 56 Millionen Mark enthalten. Darnach kostet ein Volksschüler mit Einschluß der Baukosten 53 Mark, ohne Einschluß der Baukosten nur 44 Mark pro Jahr. Ein Schüler der höheren Lehranstalten kostet dagegen pro Jahr 279 Mark, eine Schülerin der höheren Mädchenschulen 172 Mark.

Diese Zahlen geben aber die wirklichen Zustände nur in den gröbsten Umrissen wieder, im einzelnen sind die Schulverhältnisse noch viel krasser. Dafür gibt Tews in einem Artikel der „Deutschen Schule" (12. Jahrg., S. 745) ein interessantes Beispiel, dem sich zahlreiche an die Seite stellen ließen: das Gymnasium in Stadt Dramburg mit 13 Lehrern und 182 Schülern hat einen Etat von 70 624 Mark, davon für Lehrerbesoldungen 64 836 Mark. Ein Lehrer bezieht im Durchschnitt 5000 Mark, ein Schüler kostet durchschnittlich 400 Mark; auf einen Lehrer entfallen 14 Schüler. Die städtischen Volksschulen des Kreises Dramburg verursachen dagegen eine Ausgabe von 115491 Mark, wovon auf die Lehrerbesoldungen 93 590 Mark entfallen. Da 51 Lehrer und 2633 Volksschüler vorhanden sind, so kommen auf einen Lehrer 52 Kinder; das durchschnittliche Lehrereinkommen beträgt 1800 Mark; ein Volksschüler in Dramburg kostete im Jahre im Durchschnitt 44 Mark, also fast nur den zehnten Teil der Kosten eines höheren Schülers.

Wenn für die Volksschule so bescheidene Aufwendungen gemacht werden, so muß es ihr naturgemäß an allen Ecken und Enden fehlen.

Das zeigt sich zunächst in augenfälliger Weise in dem tatsächlich vorhandenen großen Mangel an Volksschulen überhaupt. Nach einer Feststellung im Jahre 1899 hatte Preußen 53 393 politische Gemeinden. Aber nur in 29 605 Gemeinden waren insgesamt 37 761 Schulen, sodaß ungefähr 24 000 Orte ohne Schulen waren. Selbst wenn man zugibt, daß zahlreiche Gemeinden sehr klein sind und schon aus diesem Grunde eine Schule gemeinsam mit den nächsten Orten haben, so sind doch die Zahlen erschreckend. Da nach dem Gesetz der allgemeinen Schulpflicht jedes Kind die Schule besuchen muß, so entsteht für die Kinder der

schulloſen Gemeinden die bittere Notwendigkeit, die Schulen benachbarter Orte zu beſuchen. Dazu ſind oft weite Wege nötig, die bei Wind und Wetter, bei glühender Sonnenhitze und bei ſchneidendem Winterfroſt, bei ſtrömendem Regen und bei ſtürmiſchem Schneetreiben zurückgelegt werden müſſen. In Preußen haben 210795 Kinder einen Schulweg von mehr als $2\frac{1}{2}$ Kilometer bis zur Schule, bei Vor- und Nachmittagsunterricht alſo einen täglichen Schulweg von über 10 Kilometern zurückzulegen. Wie ſehr dadurch der Schulunterricht und die Geſundheit der Kinder beeinträchtigt werden, liegt auf der Hand.

Ein weiterer ſchwerer Mißſtand hängt mit dem Fehlen von Schulen eng zuſammen: der Mangel an Schulklaſſen und die dadurch bewirkte Ueberfüllung der einzelnen Klaſſen.

In den preußiſchen höheren Lehranſtalten waren 1904/05 für 191446 Schüler 10723 Lehrer vorhanden, ſo daß auf einen Lehrer im Durchſchnitt 18 Schüler kamen; bei den Univerſitäten kamen auf 1754 Profeſſoren 20813 Studenten, auf einen Profeſſor alſo nur ungefähr 12 Studenten. Mit ganz beſonderer Liebe nimmt ſich der Staat der Kadettenanſtalten, der Pflanzſchulen des Offizierkorps, an. Für die Klaſſenbeſetzung ſind niedrige Maximalzahlen feſtgeſetzt, die nur ſelten erreicht werden. Sobald in einer Klaſſe die Maximalzahl erreicht iſt, wird die Klaſſe in zwei oder mehr Parallelcöten geteilt. So war in der Hauptkadettenanſtalt in Groß-Lichterfelde im Sommer 1907 OII in 14 Parallelcöten geteilt mit je 11 bis 28 Schülern, UI in 6 Parallelcöten mit je 15 bis 20 Schülern und OI in 4 Parallelcöten mit je 12, 15, 18 und 19 Schülern. Aehnlich günſtig liegen die Verhältniſſe in den anderen Anſtalten.

Ganz anders ſieht es in den Volksſchulen aus. Wir haben ſchon geſehen, daß der Durchſchnitt der auf einen Lehrer entfallenden Schüler im ganzen Reiche 58 beträgt. Im einzelnen ſieht es aber viel ärger aus, als dieſe Durchſchnittszahl ahnen läßt.

Es exiſtieren in Preußen für 115902 Schulklaſſen auf dem Papiere 101051 Lehrerſtellen. Da aber 3077 dieſer Lehrerſtellen unbeſetzt ſind, ſtehen in Wirklichkeit nur 97974 Lehrer zur Verfügung, ſo daß ungefähr 18000 Klaſſen ohne eigenen Lehrer ſind, 36000 Klaſſen alſo ihren Lehrer mit einer anderen Klaſſe teilen müſſen. Am ſchlimmſten iſt dieſer Lehrermangel natürlich auf dem Lande. In den Städten waren nur 726 Lehrerſtellen (von 42841 Schulklaſſen) unbeſetzt, auf dem Lande aber ſtanden für 73061 Schulklaſſen nur 59002 Lehrerſtellen zur Verfügung, von denen noch dazu 2351 unbeſetzt waren. Die Folge iſt, daß ein großer Teil der Kinder in überfüllten Klaſſen ſitzt, obwohl in Preußen eine Klaſſe erſt als überfüllt gilt, wenn ſie mehr als 60 Kinder in den Städten, mehr als 70 auf dem Lande und mehr als 80 Kinder in einklaſſigen Schulen hat.

Es saßen 1906 in 13387 überfüllten Klassen 1029889 Kinder, in jeder Klasse also durchschnittlich 77 Kinder; in einzelnen Fällen saßen über 100, ja über 150 Kinder in einer Klasse.

Wenn die Ueberfüllung der Schulklassen in den Städten auch nicht ganz so schlimm ist wie auf dem Lande, so ist sie doch auch hier noch schlimm genug. In der Statistischen Beilage zur Pädagogischen Zeitung (Jahrgang 1907, Oktober und Dezember) sind schulstatistische Tabellen aus 56 deutschen Städten veröffentlicht, die einen wertvollen Einblick in die Schulpolitik der Städte gestatten. Darnach beträgt die durchschnittliche Schülerzahl in den höheren Schulen ungefähr 30; die niedrigste durchschnittliche Besetzung ist 22 (Zwickau), die höchste 38 (Nürnberg). Die Statistische Beilage führt diese immerhin auffällige Uebereinstimmung der Klassenfrequenz der höheren Schulen ganz Deutschlands darauf zurück, daß sich „für die Klassenbesetzung in diesen Anstalten ganz bestimmte Normen gebildet haben, gegen die keine Gemeinde, auch nicht die wirtschaftlich schwächste, zu verstoßen wagt. Die Höhe der Aufwendungen richtet sich allein nach dem Bedürfnis der Anstalten; ein Markten und Feilschen um das, was wirklich nötig ist, gibts aber nicht."

Anders sieht es aber in den städtischen Volksschulen aus. Der Gesamtdurchschnitt der Klassenbesetzung beträgt 52; der niedrigste Durchschnitt (40) ist in Dresden, Metz und Lübeck, der höchste (62 und 63) in Dortmund, Bochum, Gelsenkirchen und Duisburg. In demselben Gelsenkirchen kommen auf die Klassen der höheren Mädchenschule nur 12, auf die Klassen der Vorschule sogar nur 9 Schüler im Durchschnitt. Dortmund hat in den Klassen der höheren Lehranstalten 27, in den Vorschulklassen 25 Schüler im Durchschnitt. Die Statistische Beilage bemerkt dazu: „So mancher Kommunalpolitiker hält die Arbeit an den Kindern der Volksschule für weniger nötig und weniger schwierig als den Unterricht in den anderen Anstalten und sieht nicht einmal sauer dazu, wenn die Klasse der Volksschüler mit drei- und viermal soviel Schülern besetzt wird wie die Klasse der höheren Lehranstalten ... Niemand wird behaupten wollen, daß in den höheren Bildungsanstalten so etwas wie Bildungsluxus getrieben wird. Wenn für diese Schulen der Gesamtdurchschnitt der Klassenfrequenz nur 30,26 bezw. 27,08, 35,21 und 33,0 beträgt, so ist damit zugestanden, daß für eine intensive pädagogische Arbeit die Schülerzahl nicht wesentlich über 30 hinausgehen darf. Das gilt auch für die Volksschule!"

In der Theorie und für eine bessere Zukunft! So fügen wir hinzu. In der harten Gegenwart dagegen gilt die pädagogische Selbstverständlichkeit einer niedrigen Klassenfrequenz nicht für die Volksschule. Um sie nur annähernd durchzuführen, müßten mehr als hunderttausend neuer Lehrer angestellt werden!

Aber Lehrer kosten Geld, und darum suchen die einzelnen Staaten nach Möglichkeit an Lehrkräften zu sparen, sie überlasten dafür lieber den einzelnen Lehrer. So zählt die preußische Statistik nicht weniger als 17 358 überlastete Lehrer, die in 22 519 Klassen 1 434 398 Kinder unterrichteten. So hatten in einer Gruppe von Halbtagsschulen 494 Lehrer 1002 Klassen mit 68 023 Kindern zu unterrichten, im Durchschnitt also jeder Lehrer mehr als zwei Klassen und mehr als 138 Kinder. Aus einer anderen Nachweisung geht hervor, daß in 377 Schulen mit zwei und mehr Lehrkräften 893 Lehrer 1439 Klassen mit 93 807 Kindern unterrichteten, jeder Lehrer hatte also durchschnittlich 105 Kinder zu unterrichten.

Nicht minder wichtig wie die Besetzung der einzelnen Klassen ist die zweckmäßige Zusammenfassung der Klassen zu einem größeren Ganzen, ist der stufenmäßige Aufbau der Schule. In den höheren Schulen wird diese Notwendigkeit ohne weiteres dadurch anerkannt, daß ihr lehrplanmäßiger Aufbau durch staatliche Lehrpläne befriedigend geregelt wird, so daß er allen pädagogischen Ansprüchen genügen kann. In der Regel besteht hier für jeden Jahrgang eine selbständige Klasse, und jeder Schüler muß so viel Klassen wie Jahre durchmachen.

Es ist ganz selbstverständlich, daß auch für die Volksschulen ein solcher Aufbau ebenso notwendig wie nützlich wäre. Aber gerade auch in dieser wichtigen schulorganisatorischen Frage zeigen die tatsächlichen Verhältnisse, wie gleichgültig den herrschenden Faktoren die Volksschule ist. Es gibt in Preußen nach der Statistik von 1906:

13 536	einklassige	Schulen	mit	13 536	Klassen	und	683 627 Kindern
7 369	Halbtags-	„	„	14 766	„	„	606 770 „
4 311	sonst. zweiklass.	„	„	9 060	„	„	505 056 „
5 562	dreiklassige	„	„	17 400	„	„	927 801 „
1 822	vierklassige	„	„	8 029	„	„	468 809 „
1 061	fünfklassige	„	„	6 091	„	„	361 291 „
1 568	sechsklassige	„	„	13 997	„	„	807 669 „
1 988	siebenklassige	„	„	24 292	„	„	1 374 937 „
544	achtklassige	„	„	8 702	„	„	428 438 „
zus. 37 761	Schulen		mit	115 873	Klassen	und	6 164 398 Kindern.

Die Schulorganisation, die bei aller sonstigen Mangelhaftigkeit der preußischen Volksschule im Inneren und Aeußeren doch die normale sein müßte: die achtklassige, in der also für jeden der acht Schuljahrgänge eine besondere Klasse vorhanden ist, bildet eine kleine bescheidene Ausnahme im Schulganzen Preußens. Die Regel bildet die traurige, für die Abwickelung des Unterrichts und für den pädagogischen Erfolg sehr bedenkliche Tatsache, daß mehrere Jahrgänge in eine Klasse gestopft werden, der Lehrer also zu gleicher Zeit verschieden vorgeschrittene Schüler vor sich hat. Er

muß dann seine Arbeit auf die einzelnen Jahrgänge verteilen, bald beschäftigt er sich vorwiegend mit dem einen Teil der Klasse, bald mit einem anderen. Die übrigen Jahrgänge erhalten während der Zeit eine Aufgabe zugewiesen, für die die unmittelbare Mitwirkung des Lehrers nicht notwendig ist, die aber auch pädagogisch so gut wie keinen Wert besitzt. Um so mehr wird die pädagogische Arbeit des Lehrers gehindert, je mehr Jahrgänge in einer Klasse sind. In Preußen gehen aber noch an 700 000 Schulkinder durch diese primitivste aller Schulformen. Wenn man die Halbtags- und Dritteltagsschulen, die nicht viel besser sind, dazu rechnet, so werden ungefähr anderthalb Millionen Kinder in Preußen schon rein schulorganisatorisch in der unerhörtesten Weise benachteiligt.

Die unvollkommenen Schulsysteme befinden sich keineswegs nur auf dem Lande. Nach der schon erwähnten Statistik aus 56 deutschen Städten war das achtklassige Schulsystem, das eigentlich überall selbstverständliche Regel sein sollte, nur in den folgenden zwölf Städten durchgeführt: Berlin, Chemnitz, Darmstadt, Dresden, Elberfeld, Frankfurt a. M., Karlsruhe, Leipzig, Mainz, Mannheim, Wiesbaden und Zwickau. Das siebenstufige Schulsystem galt noch in folgenden 14 Städten: Bochum, Cassel, Crefeld, Dortmund, Erfurt, Gelsenkirchen, Hannover, Königsberg, München, Nürnberg, Potsdam, Rixdorf, Stettin und Würzburg. Sechs Städte begnügten sich noch mit dem sechsstufigen Schulsystem: Altona, Breslau, Frankfurt a. O, Magdeburg, Metz und Spandau. Doch ist die Rückständigkeit in der Organisation der städtischen Volksschulen viel größer als diese Zahlen ahnen lassen. In den nachstehend genannten großen Städten finden sich noch folgende Anstalten: Altona 2 mit 2 Stufen, Augsburg 2 mit 5 Stufen, Bremen 1 mit 5 Stufen und 2 mit 3, Breslau 1 mit 3, Cassel je 1 mit 1 und 3, Cöln 3 mit 5, 7 mit 4, 4 mit 3, 3 mit 2 und 2 mit 1, Crefeld 2 mit 4 und 3 mit 3, Danzig je 2 mit 4 und 5 Stufen, Dortmund 1 mit 4, Düsseldorf 2 mit 1, 1 mit 4, Essen 2 mit 3, Frankfurt a. O. 2 mit 3, Gelsenkirchen je 2 mit 2, 3 und 4, 4 mit 5, Lübeck 2 mit 4, Magdeburg 3 mit 5, Mainz 1 mit 2, Potsdam 1 mit 5, Straßburg i. E. 4 mit 1, 2 mit 2, 3 mit 3, 1 mit 4, 6 mit 5, Wiesbaden je 1 mit 1 und mit 3 Stufen.

Auch hierzu macht der fleißige und gewissenhafte Herausgeber der Statistischen Beilage eine Anmerkung, die an dieser Stelle festgehalten zu werden verdient: „Aus diesen Zahlen spricht der ganze Jammer großstädtischer Bildungs- und Schulnot. In denselben Städten, in denen sich die Verwaltung den Luxus der Vorschulen und anderer Standesschulen gestattet, weist man einen ansehnlichen Teil der Volksschuljugend in ein-, zwei- und dreiklassige Schulen. Man erachtet für diese Kinder das denkbar bescheidenste Minimum unterrichtlicher Versorgung noch für ausreichend und bringt sie um die kostbaren acht Jahre der Schulzeit und um all die

geistigen Werte, die ihnen unter günstigeren Umständen aus gut geleiteter geistiger Arbeit erwachsen wären."

Ueberaus kläglich sieht es um den baulichen Zustand der preußischen Volksschulen aus. Zwar wurden in den Großstädten in den letzten Jahren immer größere und teilweise auch immer zweckmäßigere und architektonisch wertvolle Schulhäuser gebaut. Aber um so schlimmer sieht es in den kleinen Städten und auf dem Lande aus. Die amtliche Statistik verrät zwar nichts über die Größe, die Höhe, die Heizung, Lüftung und Beleuchtung der Schulzimmer, über Schulbänke, Lehrmittel und Anschauungsmaterial; indessen darf man an der Hand der sonstigen Tatsachen ruhig das ärgste annehmen. Gibt es doch sogar noch 5400 Schulen in Preußen, die nicht einmal einen Spiel- und Turnplatz haben. Haben doch von den nahezu 38 000 Volksschulen in Preußen nur 1430 städtische und 90 ländliche eine Turnhalle! Als der Kultusminister Dr. Bosse in Preußen im Jahre 1892 vom preußischen Landtage die bescheidene Summe von 6 Millionen für Schulbauten forderte — sein Vorgänger hatte 20 Millionen verlangt und war damit bei den hohnlachenden preußischen Junkern natürlich abgeblitzt — begründete er die Forderung mit dem vielsagenden Hinweis: viele von den 1476 baufälligen Schulhäusern seien so schlimm, „daß sie ohne Schaden für die Gesundheit der Lehrer und Kinder nicht weiter benutzt werden könnten". Man bewilligte ihm trotzdem nur den völlig unzulänglichen Betrag von zwei Millionen Mark. Und das nur für zwei Jahre! Das war ein Tropfen auf einen heißen Stein!

Wie bescheiden die preußische Junkerregierung in ihren Ansprüchen an die Volksschule ist, belegt Tews (Die deutsche Volksschule, S. 17) durch folgendes Beispiel: Die Stadt Gleiwitz verlangte 1907 von der Unterrichtsverwaltung eine mäßige Unterstützung für ihre Volksschulbauten, die eine Aufwendung von 870 000 Mark erforderten. Der Regierungspräsident befürwortete das Gesuch. Das Kultusministerium indessen hielt es für übertriebenen Bildungsluxus, daß die Stadt eine Durchschnittszahl von 60 Kindern den Klassen zugrunde legen wollte, daß sie den Schulzimmern eine Höhe von 4,30 m und einen Luftraum von 3 cbm für jedes Kind geben wollte; auch Abortanlagen, bei denen für jede Knabenklasse 2, für jede Mädchenklasse 3 Sitze vorhanden sind, hielt es für zu opulent. Das Kultusministerium hielt eine Klassenbesetzung von 70 Kindern, eine Herabminderung der Zimmerhöhe auf 4 m, eine Beschränkung des Luftraumes auf 2,25 cbm pro Kind und weniger reichliche Abortanlagen für genügend. Man fragt sich erstaunt, was größer ist: der Arbeitseifer des preußischen Kultusministeriums, das sogar die Oeffnungen in den Aborts zählt und nachkontrolliert, oder der Mangel an pädagogischem Interesse für das eigentliche Wohl und Wehe der Volksschule.

Man glaube aber nicht, daß solche erbärmlichen Zustände nur bei

der preußischen Volksschule anzutreffen sind. Auch in den übrigen Bundesstaaten wird die Volksschule nach denselben Maßen und aus denselben Gründen vernachlässigt.

Bleiben wir bei dem äußeren Stand der Schulen, und werfen wir zunächst einen Blick nach Mecklenburg. Hier sind nach Angaben aus dem Jahre 1905 sogar noch 194 von 504 Lehrerwohnungen mit Wohnungen von Tagelöhnern unter einem Dache, ja, es kommt vor, daß der Lehrer auf dem Gutshofe einquartiert, die Lehrerwohnung mit Tagelöhnern belegt und die Schule irgendwo auf dem Gutshofe untergebracht wird. Eine Anzahl von Lehrerwohnungen besitzen nur eine heizbare Stube, die Zimmer sind zum Teil noch nicht gedielt, sondern mit Steinen gepflastert. In 321 Schulstuben besteht der Fußboden aus Holz, in 170 aus Steinen, in anderen teilweise aus Brettern und teilweise aus Steinen. Lehrmittel für Geschichte, Geographie, Naturkunde und Zeichnen sind in den ritterschaftlichen Schulen fast gar nicht vorhanden. Das Einkommen der Lehrer besteht zum Teil noch in Naturalien.

In dem kleinen Fürstentum Lippe herrscht die einklassige und die Halbtagsschule in überwiegendem Maße vor. In diesem Ländchen beträgt die Durchschnittsbesetzung der einzelnen Klassen 97 Schüler! Mit dieser Zahl steht Lippe unter den deutschen Bundesstaaten an vorletzter Stelle; es wird nur übertroffen von Schaumburg-Lippe, wo die durchschnittliche Klassenfrequenz sogar 99 Schüler beträgt. Vor Lippe steht an drittletzter Stelle Reuß ä. L. mit 73 Schülern durchschnittlicher Klassenbesetzung. Günstiger sind die Verhältnisse in Sachsen-Meiningen und Hessen, wo durchschnittlich 57 Kinder auf eine Klasse kommen; in Bayern betrug die Durchschnittsfrequenz nach der Statistik 1907/08 58 Schüler, in Anhalt kommen auf einen Lehrer 53 Schüler. Daß auch im „demokratischen" Süden die Volksschule nicht nach demokratischen Grundsätzen organisiert ist, zeigt folgende instruktive Tabelle aus Württemberg:

	Schülerzahl	Lehrer	Auf einen Lehrer kommen Schüler
Volksschulen	327 551	5539	59
Gymnasien	4 190	233	18
Progymnasien	454	26	17
Lateinschulen	1 597	101	16
Real- und Realprogymnasien	3 053	127	24
Real- und Bürgerschulen	15 435	535	29
Alle höheren Knabenschulen zusammen	24 913	1034	24
Mittlere und untere Abteilungen der höheren Knabenschulen	20 566	758	27
Vorschulen	4 015	101	40
Höhere Mädchenschulen	5 272	186	28

Werfen wir zum Schluß einen etwas genaueren Blick auf die Schulverhältnisse Sachsens, eines mittleren Bundesstaats, der für unsere vergleichenden Zwecke vor Preußen voraus hat, daß er gleichmäßiger als Preußen industriell erschlossen ist. Es läßt sich aus den sächsischen Zahlen also noch typischer als aus den preußischen ersehen, welches Interesse der handel- und industrietreibende Kapitalismus an der Volksschule besitzt. Obwohl die sächsische Schulstatistik mancherlei zu wünschen übrig läßt, so sind doch durch die Auszüge und Bearbeitungen, die in der Lehrerpresse erschienen sind, eine Reihe interessanter Zahlen über das sächsische Volksschulwesen bekannt geworden.

Eine besondere Spezialität des sächsischen Volksschulwesens besteht in der Einteilung der Volksschulen in einfache, mittlere und höhere. Man will dadurch lediglich dem Standesdünkel Rechnung tragen, einer typischen Eigenschaft des deutschen Kleinbürgers. Das Minimum unterrichtlicher Versorgung bietet die einfache Volksschule, sie beschränkt sich nach dem sächsischen Schulgesetz vom 26. April 1873 „auf Aneignung der für das bürgerliche Leben unentbehrlichen Kenntnisse und Fertigkeiten". Erst wenn an der einfachen Volksschule sechs oder mehr Lehrer wirken, erhält sie einen Direktor; solange steht sie unter der Aufsicht des vom Staat zum Ortsschulinspektor bestellten Geistlichen. Die Schülerzahl soll nicht mehr als 60 betragen, und einem Lehrer sollen nicht mehr als 120 Kinder zum Unterricht zugewiesen werden. Die mittlere Volksschule soll dem Bedürfnis derjenigen dienen, die ihren Kindern zwar eine größere Sicherheit in der Handhabung der Muttersprache, in Realkenntnissen und technischen Fertigkeiten verschaffen wollen, jedoch nicht in der Lage sind, die achtjährige Schulzeit der Kinder erheblich zu verlängern; durch eine weitergehende Gliederung und vermehrte Stundenzahl will man das höher gesteckte Ziel erreichen; in einer Klasse sollen nicht mehr als 50 Kinder sein. Die höhere Volksschule soll dem Bildungsbedürfnisse derjenigen Familien entgegenkommen, die ihren Kindern den Grad allgemeiner Bildung, praktischer Kenntnisse und selbständigen Urteils gewinnen lassen wollen, dessen es zu gehöriger Vorbereitung des Eintrittes in das gewerbliche und geschäftliche Leben bedarf. Der Lehrgang ist zehnjährig, unter den Lehrfächern muß sich mindestens eine der modernen Kultursprachen befinden. Die Schülerzahl soll 40 nicht übersteigen.

Wie man sieht, ist diese Drittelung der Volksschule ganz willkürlich und ungerecht; was die höhere Volksschule will, ist mindestens auch für die einfache zu verlangen. Bis an die unterste Stufe der eigentlichen höheren Schulen reicht als solche die höhere Volksschule nicht heran. Sie ist also ein Zwitterding ohne eigentlichen Wert, und sie hat deshalb auch niemals Boden im sächsischen Volke gefaßt. Im Jahre 1904 kamen von

18 079 Unterrichtsklassen in Sachsen mit 748 930 Volksschülern auf die einfache Volksschule 11 163 Klassen mit 484 865 Schülern, auf die mittlere 6224 Klassen mit 242 475 Schülern, auf die höhere aber nur 692 Klassen mit 21 590 Schülern. Nach der Statistik vom 15. Mai 1909 gab es 1929 einfache, 276 mittlere und 62 höhere Volksschulen.

Die Klassenbesetzung in Sachsen geht im Durchschnitt weit über das pädagogisch zulässige Maß hinaus, so daß von einer guten unterrichtlichen Versorgung der Schulkinder keineswegs die Rede sein kann. Natürlich hatte unter diesem Mißstand in erster Linie und am meisten die einfache Volksschule zu leiden. Zwar heißt es schon in der Ausführungsverordnung zum ersten sächsischen Volksschulgesetz vom 6. Juni 1835: „Ein Lehrer kann bei dem Unterricht, wenn dieser seinen Zweck vollständig erreichen soll, nicht mehr als 50 bis 60 Kinder in einer Klasse oder Abteilung beisammen haben. Steigt die Zahl der Kinder in einer Klasse über 60, so ist der Ueberfüllung der Klassen durch eine neue Abteilung vorzubeugen." Das war 1835! Nach der Statistik vom 15. Mai 1909 kommen aber noch heute auf einen Lehrer durchschnittlich 57 Schüler. Die rein städtischen Bezirke Leipzig, Dresden und Chemnitz stehen zwar ein gutes Stück über diesem Durchschnitt; hier wurden für einen Lehrer 38, 45 und 50 Volksschüler berechnet. Andere Bezirke erreichen aber den Landesdurchschnitt noch lange nicht. So kamen mehr als 70 Volksschüler auf den Lehrer in Chemnitz II (75), Dippoldiswalde (76), Flöha (70), Freiberg (73), Marienberg (73) und Schwarzenberg (70). In einer erheblichen Zahl von Schulaufsichtsbezirken bewegte sich der Durchschnitt zwischen 65 und 70, so in Bautzen (68), Dresden II (66), Kamenz (69), Löbau (69) und Zwickau II (70). Nach der Statistik vom 15. Mai 1906 waren unter 824 Schulen mit einem Lehrer 415 (50,36 v. H.), die von 80 und mehr als 80 Schülern besucht wurden. In diesen 415 Schulen saßen 42 779 Schüler, etwa 6 v. H. aller Volksschüler. Davon hatten:

80 bis 90	91 bis 100	101 bis 110	111 bis 120	121 bis 130	131 bis 140	141 bis 150	171 Schüler —
107	97	87	59	32	24	7	2 Volksschulen

Für die 1406 zwei-, drei-, vier- und fünfklassigen Landschulen in Sachsen gelten nach der Erhebung vom 15. Mai 1906 folgende Zahlen:

In 384 Schulen mit 51 580 Schulkindern kommen auf einen Lehrer 89,70, auf eine Klasse 45 Kinder.

In 257 Schulen mit 38 935 Schulkindern kommen auf einen Lehrer 109, auf eine Klasse 54 Kinder.

In 84 Schulen mit 13 344 Schulkindern kommen auf einen Lehrer 129,55, auf eine Klasse 65 Kinder. Der Verfasser eines Artikels über den

Lehrermangel in Sachsen (in der Statistischen Beilage der Päd. Ztg. vom Juni 1907) bemerkt dazu: „Diese überfüllten Klassen befinden sich dort, wo sie am wenigsten zu finden sein sollten, dort, wo die Gliederung der Schule sowieso schon nur das Minimum unterrichtlicher Versorgung gewährt. So werden sie zum Unheil der Schüler. Sie sind aber auch ein Unglück für die Lehrer, denen sie übertragen sind: sie bringen diese ... in die Gefahr, von Uneingeweihten oder Uebelwollenden für mangelhafte Unterrichtserfolge verantwortlich gemacht zu werden."

Der große Mißstand der weiten Schulwege, den wir schon in Preußen antrafen, zeichnet auch die sächsische Volksschule aus. Nach der Statistik vom 15. Mai 1909 gibt es unter den 3489 Gemeinden Sachsens nur 1909 Schulgemeinden. Daraus ergibt sich die wenig erfreuliche Tatsache, daß etwa 45 vom Hundert der sächsischen Gemeinden keine eigene Schule haben; die Kinder dieser mehr als 1200 Gemeinden müssen also die Schulen der Nachbarorte besuchen. Es liegt auf der Hand, daß dabei nur zum kleinen Teile die Verordnung des sächsischen Schulgesetzes, wonach sich der Schulbezirk „in der Regel nicht über eine halbe Stunde im Halbmesser ausdehnen soll", beachtet werden kann.

Wenn zu den schullosen Gemeinden die in der obigen Zahl nicht enthaltenen Gutsbezirke, von denen es am 1. Januar 1907 noch 1221 gab, mit ihren etwa 57000 Bewohnern und etwa 9000 schulpflichtigen Kindern hinzugerechnet werden, so wird der gekennzeichnete Mißstand der weiten Schulwege dadurch noch ärger.

In recht übersichtlicher Weise stellte im Jahre 1908 die Leipziger Lehrerzeitung durch einige Zahlen fest, wie sehr die Volksschule selbst in einer Großstadt wie Leipzig benachteiligt wird. Dabei marschiert Leipzig mit seinem Schulwesen noch in der ersten Reihe der deutschen Großstädte. Die Stadt Leipzig bezahlt für einen Knaben, der vom 6. bis zum 14. Lebensjahre die Volksschule besucht, 65,47 M. = 523,76 M.; dazu kommen 2 Jahre Fortbildungsschule mit je 28,14 M. = 56,28 M., zusammen also 580,04 M. Höher kommt der Stadt schon ein Realschüler zu stehen; für ihn bezahlt die Stadt 3 Jahre lang den Zuschuß in der Volksschule (= 196,41 M.) und 6 Jahre lang den Zuschuß für die Realschule, der 171,37 M. pro Jahr, in 6 Jahren also 1028,22 M. beträgt; das ergibt insgesamt 1223,63 M. für einen Realschüler. Für einen Schüler, der das Realgymnasium besucht, ergeben sich folgende Zahlen: 3 Jahre lang Zuschuß für einen Volksschüler und 9 Jahre lang den Betrag für die Petrischule, insgesamt 2039,81 M. Ein Schüler der Thomasschule kostet insgesamt 2610,75 M.; ein Leipziger Kind aber, das 3 Jahre die Volksschule und 9 Jahre das Nikolaigymnasium besucht, bringt es sogar auf den stattlichen Zuschuß von 3088,20 M. Dabei dürfen die Schüler nicht sitzen bleiben, sonst erhöht sich der Zuschuß

noch dementsprechend! 500 M. für einen Volksschüler, 3000 M. für einen höheren Schüler — in diesen beiden Zahlen offenbart sich das Schulwesen des kapitalistischen Klassenstaates noch einmal in seiner brüsken aufreizenden Ungerechtigkeit.

*

Zu den erwähnten Mängeln der deutschen Volksschule kommen noch viele andere, die den gleichen Ursachen entspringen und zum Teil mit den gekennzeichneten Uebelständen eng zusammenhängen.

Dazu gehört die Buntscheckigkeit der Schulgesetze in Deutschland, der Mangel der äußeren und inneren Einheit, der Mangel jeder organischen Verbindung der Volksschule mit den höheren Lehranstalten. Sinnlos ist es, die Schulpflicht gerade mit dem sechsten Lebensjahre zu beginnen und sie mit dem vierzehnten zu beschließen; die Anstalten für das vorschulpflichtige und für das schulentwachsene Alter sind völlig unzureichend. Die Fürsorge für die Schwachen, Viersinnigen und Kranken ist ungenügend organisiert. Die äußere Lage der Lehrer steht nicht in dem richtigen Verhältnis zu ihrer wichtigen sozialen Tätigkeit. Vor allen Dingen aber ist die Methode, nach der in der Volksschule verfahren wird, durchaus unzulänglich, sie macht den Schüler geistig nicht frei, sondern engt und zwängt ihn auf Schritt und Tritt ein; der Schüler soll nicht an kritisches Selbstdenken gewöhnt, sondern er soll durch Drill und Dressur zum Glauben an gegebene Wahrheiten erzogen werden.

Auf alle diese Dinge gehe ich bei den einzelnen Kapiteln der Schulreform näher ein. Hier erwähne ich sie nur, um damit noch einmal die große Kluft aufzudecken, die sich zwischen unserem pädagogischen Endziel und der Schulpraxis der Gegenwart auftut.

Drittes Kapitel.

Die Reform der Volksschule.

1. Allgemeines.

Die Aufgabe der sozialdemokratischen Schulreform muß darin bestehen, die starke Spannung zwischen den widerstrebenden Tatsachen des heutigen Schulwesens und dem pädagogischen Ideal des Sozialismus aufzuheben oder doch zu vermindern. Da sich aber die Sozialdemokratie von ihren grundsätzlichen Forderungen nichts abmarkten lassen kann und darf, so kann die Verminderung der Spannung nur dadurch bewirkt werden, daß das heutige Schulwesen auf der Bahn zum Ziele des Sozialismus vorwärts gedrängt wird.

Diese Arbeit wird von der Sozialdemokratie geleistet, seitdem sie überhaupt in der Lage ist, praktische Arbeit zu tun, sei es im Staate, in der Gemeinde oder in anderen Körperschaften. Wir dürfen sogar behaupten, daß die Anfänge praktischer Schulreform, die hier und da versucht werden, unmittelbar oder mittelbar auf den Einfluß der Arbeiterbewegung zurückzuführen sind. Entweder sind Sozialdemokraten in den entscheidenden Körperschaften die Anreger, Befürworter und Ausführer irgend einer schulreformerischen Neuerung; oder das stete Drängen und Treiben der unzufriedenen Arbeiter, der Eltern der Volksschüler, zwingt die Behörden und die maßgebenden Parteien, nach langem Sträuben eine Schulreform in die Wege zu leiten.

So kommt es, daß sehr häufig Sozialdemokraten irgend eine Schulreform durch Aufrüttelung der öffentlichen Meinung oder durch Anträge innerhalb der zuständigen Instanzen zuerst zur Sprache bringen. Zuerst unterliegen sie meistens mit ihren Anträgen. Sie haben erst Erfolg, wenn sie beharrlich damit wiederkommen, oder wenn irgend eine bürgerliche Gruppe oder Partei aus irgend welchen Gründen, meistens aus Wahlrücksichten, die Anregung — leider meistens in abgeschwächter Form — aufnimmt. Der Wille des Volkes ist dann so kräftig geworden, daß auch die bürgerlichen Parteien ihm Rechnung tragen müssen; aber man sucht wenigstens zu

verhindern, daß den Sozialdemokraten die Ehre zufällt, die Reform angeregt und durchgesetzt zu haben.

Natürlich kommt es der Sozialdemokratie nicht auf die Ehre an, sondern auf die Tatsache der Reform selbst, und so wird sie stets und überall die Hebung der Volksschule durch rücksichtslose Kritik des Bestehenden wie durch positive Reformarbeit anstreben, ganz gleich, ob die bürgerlichen Parteien und die Behörden der sozialdemokratischen Kulturarbeit das eine Mal mit offener Ablehnung, das andere Mal mit Verschlagenheit und List begegnen.

Die proletarische Schulreform muß bei den Tatsachen des gegenwärtigen Schulwesens anknüpfen. Sie prüft, was verbesserungsbedürftig und -fähig ist, und was wert ist, daß es möglichst schnell zugrunde geht, daß es beseitigt wird. Am liebsten würden wir das ganze Schulhaus von Grund aus neu errichten, da das heutige so morsch und verfallen und brüchig ist, daß sich eine durchgreifende Reparatur kaum noch lohnt. Dazu haben wir aber heute noch nicht die Macht; wir müssen daher versuchen, indem wir zugleich die bürgerlichen Parteien zur Mitarbeit und zur Hergabe der Mittel zwingen, das heutige Schulhaus vom ärgsten Bodenrummel und Kehricht früherer Zeiten zu befreien und neue und zweckmäßigere Einrichtungen und An- und Umbauten herzustellen.

Daraus geht hervor, daß die sozialdemokratische Schulreform ein gut Stück Weges mit der ernsten bürgerlichen Schulreform, besonders mit der fortschrittsfreudigen Lehrerschaft Hand in Hand gehen kann.

Wenn wir früher gesehen haben, daß die maßgebenden Faktoren des kapitalistischen Staates kein Interesse am Volksschulwesen und an einer gründlichen Schulverbesserung haben, so gilt das nicht auch für die Idealisten und die vereinzelten wahren Volks- und Schulfreunde im bürgerlichen Lager. Die Ideologie der Bourgeoisie schiffte stets mit tausend Masten und voller hoher Ziele in den Ozean, sie strebte zu allen Zeiten gern schwärmerischen Blicks und tönenden Mundes für das „Gute, Wahre, Schöne". Nur war die Ideologie des Bürgertums nie von ernsterer, geschweige von entscheidender Bedeutung für die Taten und Unterlassungen des Klassenstaates. Es ist daher fast nichts von all den hohen und edlen Zielen verwirklicht worden, die in revolutionären Epochen von den Denkern und Sängern des Bürgertums enthusiastisch geschildert, propagiert und besungen worden sind.

Auch die Schule hat ihre begeisterten Vorkämpfer in der bürgerlichen Ideologie. Und je weiter diese Idealisten von dem tatsächlichen Einflusse im Staate entfernt waren und sind, um so eifriger und radikaler verfechten sie schulreformatorische Ideen.

So steht die Lehrerschaft in vorderster Reihe des Kampfes um die Schule; gerade die Lehrer werden aber auch mehr als irgend eine zweite

Bevölkerungsschicht der Bourgeoisie von der Mitbestimmung im Staate ferngehalten, man verweigert ihnen sogar elementare staatsbürgerliche Rechte, die sonst niemandem vorenthalten werden.

Gewiß ist dies nicht der eigentliche Grund für die schulreformatorische Betätigung der Volksschullehrer. Sie sind Schulreformer, weil sie Lehrer sind, weil sie die Nöte der Schule zuerst erfahren, am eigenen Leibe wie in der Schularbeit, und schließlich wohl auch, weil die Lehrer zum großen Teile aus proletarischer Familie stammen. Sie haben die Bildungssehnsucht im Herzen wie das ganze Proletariat, und wie beim Proletariat so wird auch ihre Sehnsucht nicht gestillt. Die Volksschullehrer werden von der herrschenden Klasse materiell und moralisch wie bessere Hausdiener und Knechte bewertet. Das hat in vielen Lehrerherzen Erbitterung und Zorn erzeugt; leider ist es aber nicht der echte, urwüchsige Proletarierzorn, der die Hindernisse mit starker Faust anpackt; meistens setzt sich der Lehrerzorn im Laufe der Zeit und in der Tretmühle der Berufsarbeit allmählich um in stumpfe Resignation; im günstigeren Falle nährt er die bescheidene Flamme eines pädagogischen Idealismus, der sich auf irgend einem Gebiete der Schulreform betätigt.

Die Forderungen, die die Lehrerschaft zu gunsten der Volksschule erhebt, finden sich zum Teil im Schulreformprogramm der Sozialdemokratie wieder. Nur zum Teil, denn ein Teil der Lehrerforderungen bleibt hinter unseren eigenen Forderungen weit zurück, ein weiterer Teil liegt abseits vom Wege, der zur Erreichung des sozialdemokratischen Schulideals führt. Und die Forderungen, in denen wir mit der Lehrerschaft Hand in Hand gehen, finden bei uns meistens eine fortschrittlichere und schärfere Form. In einem erheblichen Teile unserer Forderungen gehen wir aber weit über das Schulprogramm der Lehrer und der ihnen nahestehenden bürgerlichen Politiker hinaus.

In jedem Fall können auch die Lehrer erst auf Verwirklichung ihrer Forderungen rechnen, wenn und soweit die riesige und unerbittliche Energie der Arbeiterklasse dahintersteht. Die bürgerlichen Parteien, so schulfreundlich sie sich auch in ihren Programmen und bei passenden Gelegenheiten gebärden, haben kein echtes Interesse an der Volksschule, sonst hätten sie längst und oft genug aus ihren Worten Taten machen können. Nur das klassenbewußte Proletariat meint es ehrlich und ernst mit seiner Schulreform. Wer sich auf die Sozialdemokratie verläßt, der allein hat seiner Schulreform die sichere und zuverlässige Grundlage gegeben.

2. Die Schaffung eines Reichsschulgesetzes.

Wir haben zwar seit 1871 ein deutsches Reich, das seine Einheit nach außen hin gern prunkvoll und aufdringlich zur Schau trägt; aber an der inneren Einheit fehlt es Deutschland noch sehr, es verrät noch heute,

nach vierzigjährigem Bestehen, mit herausfordernder Deutlichkeit die Spuren der ehemaligen Uneinigkeit. Wohl ist auf einigen Gebieten des öffentlichen Lebens die notwendige und unerläßliche Einheitlichkeit geschaffen worden, und zwar bezeichnenderweise besonders und am ersten auf den Gebieten, die für das Wohl und Wehe der kapitalistischen Interessen von unmittelbarer Bedeutung sind. So ist das Heerwesen nach einheitlichen Grundsätzen organisiert, auch das Postwesen und die meisten Angelegenheiten des Rechts. Im Eisenbahnwesen mangelts freilich trotz seiner Bedeutung für den kapitalistischen Profit noch bis heute an der nötigen Einheitlichkeit, weil die Bundesstaaten, die eigene Eisenbahnen besitzen, sich den Profit gegenseitig nicht gönnen.

Im Schulwesen hat man es bis heute noch nicht zu einheitlicher Organisation gebracht, weil die Regierungen und die herrschenden Parteien kein Interesse an der allgemeinen Hebung der deutschen Volksschule haben, wie sie ein Reichsschulgesetz herbeiführen würde. Es sind wieder einmal die Sozialdemokraten, denen man so gern und so leichtfertig das Brandmal der Reichsfeindschaft aufbrennt, die sich in Wirklichkeit als viel echtere Vaterlandsfreunde erweisen als die angeblichen wortreichen Erbpächter des Patriotismus; denn durch kein anderes Mittel würde die innere Einheitlichkeit des deutschen Volkes, die allgemeine Hebung des geistigen Niveaus, die Stärkung seiner körperlichen und geistigen Kraft so zuverlässig angebahnt werden wie durch eine einheitliche deutsche Schule im Sinne der sozialdemokratischen Schulforderungen.

Aber wir wollen nicht ungerecht sein: es gibt auch im Schulwesen Deutschlands einige einheitliche Einrichtungen. Ihr Wesen und ihr Zweck kennzeichnet freilich deutlich genug den Geist des offiziellen Deutschland.

Man hat es bei der Organisation des Heerwesens für notwendig gehalten, die zwei Klassen des Staates auch innerhalb des Soldatenstandes zum Ausdruck zu bringen. Die große Masse der Soldaten muß zwei bis drei Jahre „dienen," die Angehörigen der besitzenden Klassen kommen mit einem Jahre davon. Allerdings müssen sie einen Berechtigungsschein für den einjährig-freiwilligen Militärdienst vorzeigen können. Diesen Schein erwirbt man durch den erfolgreichen Besuch einer höheren Lehranstalt. Die Bundesstaaten haben es sehr schnell zustande gebracht, über dieses Berechtigungswesen einheitliche Normen für das ganze Reich zu schaffen. Ja, es besteht sogar eine „Reichsschulkommission", die die hehre Aufgabe hat, die Bedingungen für die Prüfung der Einjährig-Freiwilligen festzusetzen.

Und nicht nur dieses Berechtigungswesen ist durch gesetzliche Bestimmungen für das Reich geregelt, auch die sonstigen „Berechtigungen", besonders die akademischen, die man durch den Besuch einer höheren

Schule erwerben kann, sind in Konferenzen der Bundesstaaten geregelt worden.

Damit ist die Fürsorge des Reiches für das Schulwesen erschöpft. Die Volksschule geht vollständig leer aus, nur die höhere Schule wird berücksichtigt, und das auch nur in einem Punkte, der zugleich die schwächste Position des heutigen höheren Schulwesens, das Prüfungs-Berechtigungswesen betrifft.

Beiläufig wird auch das Fortbildungsschulwesen reichsgesetzlich berührt durch den Paragraphen 120 der Gewerbeordnung, durch den die Gewerbeunternehmer verpflichtet werden, ihren Arbeitern unter achtzehn Jahren, die eine von der Gemeindebehörde oder vom Staate als Fortbildungsschule anerkannte Unterrichtsanstalt besuchen, die hierzu erforderliche Zeit zu gewähren.

Ein Reichsschulgesetz, wie wir es fordern, hätte zunächst die Aufgabe, in die konfuse und zwecklose Mannigfaltigkeit der äußeren Angelegenheiten der Schulorganisation Ordnung zu bringen.

So bestehen über die Schulpflicht, die an sich in allen Bundesstaaten gesetzlich festgelegt ist, die größten Verschiedenheiten im einzelnen. In Preußen herrscht nicht einmal innerhalb des Staatsgebietes volle Uebereinstimmung über den Beginn und das Ende der Schulzeit. In einem Teile des Landes gilt das Allgemeine Landrecht, wonach derjenige, der „den nötigen Unterricht für seine Kinder in seinem Hause nicht besorgen kann oder will," schuldig ist, sie nach zurückgelegtem fünften Jahre zur Schule zu schicken. „Der Schulunterricht muß solange fortgesetzt werden, bis ein Kind nach Befund seines Seelsorgers (!) die einem jeden vernünftigen Menschen seines Standes notwendigen Kenntnisse gefaßt hat." In einer Reihe von Provinzen gelten Sonderbestimmungen, so in Ost- und Westpreußen, Schleswig-Holstein, Hannover und Hessen-Nassau. Seit Jahrzehnten sucht man in Preußen die Schulpflicht gesetzlich zu regeln. Aber bei dem geringen Interesse, das Volksschulangelegenheiten bei der preußischen Regierung und beim Landtag finden, ist eine Regelung bisher noch nicht zustande gekommen. In Bayern beginnt die Schulpflicht für Knaben und Mädchen mit der Vollendung des sechsten Lebensjahres und dauert regelmäßig zehn Jahre, wovon drei auf die Sonntagsschulpflicht entfallen. In Sachsen hat jedes Kind acht Jahre lang, vom sechsten bis zum vierzehnten Lebensjahre die einfache Volksschule zu besuchen. In Württemberg beginnt die Schulpflicht erst mit dem siebenten Jahr und endet mit dem vierzehnten. In Baden, Hessen, einigen thüringischen Staaten, Bremen, Hamburg und mehreren anderen Staaten dauert die Schulpflicht vom sechsten bis zum vierzehnten Jahre. In Mecklenburg-Schwerin bleiben die Kinder bis zur Konfirmation in der Schule, und zwar „werden die Kinder als reif zur Entlassung

nur dann anzuerkennen sein, wenn sie die allgemeine Reife und Ausbildung erlangt, und abgesehen von der Religionserkenntnis, sich die speziellen Kenntnisse und Fähigkeiten angeeignet haben, welche als Vorbedingung für die Zulassung zur Konfirmation (! D. V.) gefordert werden. Wenn diese Reife und Ausbildung nicht als vorhanden anerkannt wird, kann der Schüler zu weiterem Besuche angehalten werden." In Mecklenburg-Strelitz ist man in ähnlicher Weise darum besorgt, die Schüler in den acht Schuljahren zum ewigen Seelenheil vorzubereiten. Doch mildert man hier die einseitige Dressur auf das himmlische Leben ein wenig durch folgende Berücksichtigung des praktischen Lebens: „Auf Antrag der Eltern kann armen Kindern, die das elfte Lebensjahr erreicht haben und wenigstens die vierte Klasse der Bürgerschule besuchen, unter den von der Dominialschulordnung für solche Fälle geforderten Bedingungen für das Sommerhalbjahr die Erlaubnis zum Dienen erteilt werden." So sorgt man für billige Arbeitskräfte der mecklenburgischen Junker! Auch eine Bestimmung der Schulordnung für Reuß ä. L. verdient mitgeteilt zu werden. Dort kann das Kind nach achtjährigem Schulbesuch entlassen werden, sofern es „mindestens fertig lesen gelernt, die Hauptstücke des Katechismus sowie die wichtigsten Bibelsprüche und Kirchenlieder dem Gedächtnis eingeprägt, eine deutliche Einsicht in die Hauptlehren des Christentums erlangt, auch im Schreiben und Rechnen das notwendigste erlernt hat." Am kostbarsten in dieser Zweckbestimmung der Schulpflicht ist wohl das „auch", das den letzten Satz einleitet: die Kinder besuchen die Schule schließlich ganz zuletzt „auch" noch, um das notwendigste im Schreiben und Rechnen zu lernen! Man sieht, wie notwendig es im Interesse der elementarsten Bildung wäre, wenn von Reichs wegen einfache, klare und zwingende Bestimmungen über die Schulpflicht getroffen würden.

Die Aufzählung der bundesstaatlichen Instanzen, die für die Ausstellung der Zeugnisse über die Erfüllung der Schulpflicht zuständig sind, ergibt wiederum eine bunte Speisekarte. In dem einen Staate ist der Lehrer in Gemeinschaft mit dem Lokalschulinspektor der Berufene, in dem andern Staate sind es die Ortsschulbehörden; aber auch der Ortsgeistliche, oder der Bürgermeister, oder der Schulinspektor, oder der Schulrat sind in dem einen oder dem andern Staate mit dieser Funktion betraut.

Ueber die Gründe, die eine vorzeitige Beendigung der Schulpflicht rechtfertigen sollen, gibt es in den verschiedenen Staaten die verschiedensten Ansichten. Wo die Junker herrschen und befehlen, bedarf es der Gründe kaum, das agrarische Interesse ist Grund genug. In den Städten wird den industriellen Ausbeutern der billigen und willfährigen kindlichen Arbeitskraft durch das Kinderschutzgesetz ein wenig der Zaum angelegt; aber das bescheidene Kinderschutzgesetz wie die Schulpflicht werden auch in den Städten durchbrochen und mißachtet. Schmidt teilt

in seiner instruktiven Schrift über die Reichsschulgesetzgebung, der ich einige tatsächlichen Angaben entlehne, über die vorzeitige Entlassung aus der obersten Klasse folgende Zahlen mit: in Breslau 753 von 4525 Schülern, in Essen 295 von 1935, in Barmen 431 von 1658 Schülern.

Große Verschiedenheiten bestehen auch über die Organisation und Ausübung der Schulaufsicht. In Preußen, Bayern, Sachsen, Baden, Hessen, Sachsen-Weimar, Oldenburg, Fürstentum Lübeck, Anhalt, Gotha, Sachsen-Meiningen, Schaumburg-Lippe, Waldeck, Bremen, Hamburg, Lübeck und Elsaß-Lothringen wird die Schulaufsicht vom Staate ausgeübt, in Sachsen-Altenburg ist die allgemeine Aufsicht ebenfalls Sache des Staates, doch steht der Religionsunterricht unter Aufsicht der Kirche. In Reuß ä. L. und Lippe steht das ganze Schulwesen unter kirchlicher Aufsicht. In Württemberg ist der Staat zwar die eigentliche oberste Autorität im Schulwesen, die Kirche hat aber ein einflußreiches Wort mitzureden, weil die höchsten kirchlichen Behörden zugleich die höchsten Schulbehörden und sämtliche Schulaufseher zugleich Geistliche im Nebenamte sind. Aehnlich liegen die Verhältnisse in den beiden Mecklenburg, in Braunschweig und in Schwarzburg-Rudolstadt. In Reuß j. L. wird die Aufsicht vom Staate, von der Kirche und von den Gemeinden, in Birkenfeld vom Staate und von der Kirche gemeinschaftlich ausgeübt.

Eine Ortsschulaufsicht neben der Kreisschulaufsicht besteht noch in sämtlichen Staaten außer in Hamburg. Sie wird in den meisten Staaten vom Ortsgeistlichen ausgeübt, in einigen Staaten vom Ortsschulvorstande, in Sachsen-Meiningen kann sie von „jedem intelligenten, unbescholtenen Manne" ausgeübt werden. In einer Reihe von Staaten erstreckt sich die Ortsschulaufsicht nicht auf die mehrklassigen, unter einem besonderen Rektor stehenden Schulen, in Hessen und Gotha bezieht sich die vom Ortsschulvorstand ausgeübte Aufsicht nur auf die äußeren Verhältnisse, in Anhalt und Braunschweig stehen die Leiter der mehrklassigen Schulen direkt unter der Regierung oder dem Konsistorium, haben also weder einen Orts- noch einen Kreisschulinspektor über sich. Man sieht: ungefähr so viele verschiedene Methoden der Schulaufsicht wie es Bundesstaaten gibt.

Aehnlich steht es mit der Klassenfrequenz. Als höchste Ziffer für einklassige Schulen gilt in Sachsen, Sachsen-Meiningen, Schaumburg-Lippe 60, in Anhalt 70, in Preußen, Bayern, Gotha, Reuß j. L., Hessen 80 (aber in Hessen unter besonderen Umständen 100), in Württemberg 90, in Oldenburg 100, in Sachsen-Altenburg, Lippe und Waldeck 120; für Halbtagsschulen gilt die Zahl 120 in Sachsen und Sachsen-Meiningen, für mehrklassige Schulen 40 in Sachsen (für höhere 40, für mittlere 50, für einfache 60), 70 in Preußen und Sachsen-Altenburg, 80 in Gotha, 100 in Oldenburg. Nur die freien Städte Hamburg und Lübeck haben als gesetzliche Grenze für die Besetzung einer Klasse 50 Schüler angegeben.

Auch die Bestimmungen über die Ferien weisen die größten Verschiedenheiten im einzelnen auf. Nur in einer kleinen Zahl von Bundesstaaten sind die Ferien für die höheren und niederen Schulen völlig gleich; in einigen anderen sind sie zwar der Zeitdauer nach gleich, aber sie beginnen und schließen zu verschiedenen Zeiten. In den meisten Staaten sind die Ferien für die höheren und niederen Schulen verschieden, und zwar zumeist zu ungunsten der niederen Schulen, die im Laufe des Jahres bis zu zwei Wochen weniger Ferientage haben.

In der inneren Organisation der Schule unterscheiden sich die Staaten ebenfalls erheblich voneinander. Nicht einmal in den Lehrgegenständen der Volksschule herrscht volle Uebereinstimmung. Zwar haben die meisten Staaten die üblichen Fächer: Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen, Raumlehre, Zeichnen, Geschichte, Geographie, Naturkunde, Gesang, Turnen, weibliche Handarbeiten. Aber Mecklenburg-Schwerin hat auf dem Lande für Geschichte und Naturkunde keine besonderen Stunden angesetzt und betreibt Deutsch und Geographie nur in den Dominialschulen. Raumlehre hat neben dem Rechnen keine Stelle in Bayern; hier ist der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten auch nur in Unterfranken und der Oberpfalz obligatorisch. In Lippe ist der Zeichenunterricht noch nicht allgemein eingeführt.

Große Verschiedenheiten bestehen in der Vorbildung der Lehrer. Seminardirektor Muthesius in Weimar schließt eine 1897 in den Pädagogischen Blättern veröffentlichte Uebersicht über die Seminarverhältnisse mit der Klage: „Sie ist eine Musterkarte, die an Buntheit nichts zu wünschen übrig läßt und bringt von neuem die bekannte Tatsache zum Bewußtsein, daß das Lehrerbildungswesen in den Staaten und Ländern deutscher Zunge die denkbar größte Verschiedenheit in Einrichtung, Umfang des Lehrstoffs und Lehrbetriebs aufweist. Wie weit entfernt sind wir noch von den ersten Anfängen einer einheitlichen Grundlage!"

So könnte man noch seitenlang fortfahren. Die größten Verschiedenheiten herrschen auf den Gebieten der Schulunterhaltung, der Schulverwaltung, der Schulhygiene, der Fortbildungsschule, der Lehrerbesoldung, der Ruhegehälter und Reliktenversorgung, der Pflichtstundenzahl der Lehrer, der Beschäftigung von Lehrer und Lehrerinnen, des Schulgeldes und vieler anderen Fragen. Nicht einmal die elementarste Vorbedingung für die Vergleichung der Schulverhältnisse in den einzelnen Staaten ist vorhanden, es fehlt noch eine einheitliche Schulstatistik für Deutschland. Zwar liegen von Reichswegen zwei tabellarische Uebersichten des deutschen Volksschulwesens im „Statistischen Jahrbuch des deutschen Reichs" von 1906 und 1908 vor; aber sie umfassen im Jahrgang 1908 nur zwei Seiten von beinahe fünfhundert, woraus schon hervorgeht, wie wenig besondere Angaben diese Zahlen enthalten. Dabei ist das Erhebungsjahr

der mitgeteilten Zahlen aus den einzelnen Bundesstaaten verschieden; der eine Staat hat ein Schul-, der andere ein Rechnungs-, der dritte ein Kalenderjahr eingestellt; die meisten Staaten haben die Zahlen der Erhebung von 1906, ein Staat hat die von 1906/07, je ein Staat die von 1905/06 und 1904/05 für die reichsstatistische Uebersicht eingeschickt.

In alle diese überflüssige, verworrene und verwirrende Buntscheckigkeit und Mannigfaltigkeit des deutschen Schulwesens muß ein Reichsschulgesetz Ordnung und Einheitlichkeit zu bringen. Nicht der Uniformierung halber und nicht um den einzelnen Staaten die Mitarbeit und das Interesse am Schuwesen zu nehmen, sondern um gleichmäßige Beschulung des Nachwuchses für ganz Deutschland und damit eine gleichmäßige Durchbildung des deutschen Volkes herbeizuführen.

Reichsgesetzliche Bestimmungen über Schulbeginn und Schulentlassung, über Schulverwaltung, Schulaufsicht, über Lehrerbildung und Lehrerbesoldung, über Lehrplan, Ferien und andere Schulfragen schließen keineswegs die tätige Anteilnahme der staatlichen und gemeindlichen Verwaltung oder die der Eltern aus. Kommt doch ein so beredter Fürsprecher der städtischen Selbstverwaltung wie Dr. Hugo Preuß in seiner Streitschrift über „Das Recht der städtischen Schulverwaltung in Preußen" (Berlin, 1905) schließlich zu dem Resultat, daß die Einzelstaaten der Lösung der höchsten Kulturaufgaben, zu denen er die Schulreform rechnet, nach der heutigen Entwicklung der Dinge nicht mehr gewachsen sind. „Der Beruf hierzu geht mit immanenter Notwendigkeit auf das Reich über. Die Anzeichen mehren sich von allen Seiten, daß das Reich seine Einwirkung auf die Schule nicht mehr dauernd auf das Berechtigungswesen beschränken kann; daß vielmehr das gesamte Schulwesen in die Reihe der Materien eintreten muß, die der Gesetzgebung und der Beaufsichtigung des Reiches unterstehen. Das moderne deutsche Schulgesetz der Zukunft wird ein Reichsgesetz sein. Und dieses Reichsgesetz wird dann auch frei sein von dem Banne jenes ‚preußischen Staatsgeistes' in dem oben bezeichneten spezifischen Sinne, und eben darum die Bedeutung der autonomen Selbstverwaltung auf dem Schulgebiete unbefangen würdigen können."

Ein Reichsschulgesetz soll nicht vom grünen Tisch einer volks- und fortschrittsfremden Reichsbureaukratie aus schablonisieren und reglementieren, sondern es soll von einer hohen Warte aus das deutsche Schulwesen leiten, anregen und beleben unter Benutzung aller Faktoren, die die zentrale Leitung des Schulwesens mit dem pulsierenden Leben des Volkes und der Wissenschaft in steter Verbindung zu halten geeignet sind, und die die Anregungen und Vorzüge der zentralen Organisation bis in das letzte Dorf hinein zu übertragen vermögen.

Dazu ist notwendig, daß das deutsche Schulwesen nicht nur einmalig durch ein Gesetz geregelt wird, sondern daß eine ständige zentrale Instanz

vorhanden ist, die die Ausführung der gesetzlichen Bestimmungen überwacht, und die zugleich die Verantwortung übernimmt. Wir fordern deshalb ein Reichsunterrichtsministerium, das dem Reichstage verantwortlich ist und dadurch unter die unmittelbare Kontrolle des ganzen Volkes tritt. Die Fühlung des Reichsunterrichtsministeriums mit dem Schulwesen und der pädagogischen Wissenschaft soll aufrecht erhalten werden durch einen Reichsschulbeirat, der dem Reichsunterrichtsminister an die Seite gestellt wird. Dieser Beirat wird auf Grund allgemeiner und gleicher Wahlen zur Hälfte aus Vertretern der Lehrer und Lehrerinnen und zur Hälfte aus Vertretern der Eltern zusammengesetzt.

Solange wir die gegenwärtige bundesstaatliche Organisation in Deutschland haben, sind in den einzelnen Bundesstaaten Einrichtungen ähnlicher Art zu treffen. Wo noch kein besonderes Unterrichtsministerium besteht wie in Preußen ist es zu gründen. Allen Landesunterrichtsministerien treten entsprechende Landesschulbeiräte an die Seite. Innerhalb der einzelnen Bundesstaaten ist die Dezentralisierung in sinngemäßer Weise fortzusetzen bis auf jede Stadt und auf jedes Dorf hinunter. Es darf keine städtische und keine ländliche Gemeinde mehr geben, in der nicht gleichmäßig gute Schulverhältnisse vorhanden sind, die unter gemeinsamer Kontrolle der Fachleute und der beteiligten Eltern stehen. Dann wird der heutige Schuljammer ein Ende nehmen, dann wird es nicht mehr überall in Deutschland die rückständigsten Beschulungsverhältnisse geben, die — wo immer sie ihre herabdrückenden Wirkungen ausüben mögen — letzten Endes die Kraft des gesamten deutschen Volkes herabmindern. Der eifrige Befürworter einer reichsgesetzlichen Regelung des deutschen Schulwesens in den siebziger Jahren, der Münchner Nationalökonom Hirth, hatte ganz recht mit seiner scharfen Bemerkung, die leider heute nach vierzig Jahren noch in vollem Maße zutrifft: „So begegnen wir denn in vielen Gegenden Preußens, Bayerns, Mecklenburgs, ja eigentlich in jedem Dorfe, in jeder Stadt, wo das Volksbildungswesen nicht durchaus den höheren Anforderungen entspricht, in Wirklichkeit einem Reichskulturnotstand, der, wenn auch nicht sofort erkennbar, seine Rückwirkungen auf das politische und wirtschaftliche Leben der Nation ausüben muß; die Kultursünden, die in Kassubien, im Wuppertal und an der Isar begangen werden, sind nationale Krebsschäden, deren Heilung von Reichs wegen wenigstens ebenso wichtig ist wie die Verhütung der Rinderpest."

Im liberalen Bürgertum und damit auch in der deutschen Lehrerschaft ist die Forderung der reichsgesetzlichen Regelung des Schulwesens öfters erörtert worden. Den Anstoß gab eine durch viele Unterschriften unterstützte Petition, die der eben erwähnte Hirth im Jahre 1874 an den deutschen Reichstag richtete. Unter den fünfzehn Gründen, die die Petition

für die Notwendigkeit eines Reichsschulgesetzes anführte, sind noch heute von besonderer Bedeutung die folgenden:

6. daß insbesondere das allgemeine direkte Wahlrecht auf die Dauer nur dann segenbringend wirken kann, wenn es von einem geistig mündigen Volke ausgeübt wird;

7. daß die allgemeine Wehrpflicht — bis jetzt nur erst auf dem Papier — zur unerläßlichen Voraussetzung hat, daß die Dienstpflichtigen neben den körperlichen auch die geistigen Eigenschaften mitbringen, welche ihre Ausbildung zu tüchtigen Soldaten in kurzer Zeit und mit geringen Kosten gestatten;

10. daß das Reich nicht zuwarten kann, ob, wann und wie es den einzelnen Staaten oder innerhalb derselben den einzelnen Gemeinden und Verbänden beliebt, die Volksschulen auf einen den Kulturbedürfnissen der Gesamtheit entsprechenden Stand zu bringen;

11. daß bei der Einheitlichkeit unserer wirtschaftlichen und politischen Interessen es in der Tat nur recht und billig ist, wenn die ärmeren und zurückgebliebenen Gegenden und Volkskreise des Reiches von den wohlhabenden und höher entwickelten zu Zwecken der Volksbildung kräftig unterstützt werden;

12. daß bei der Kostspieligkeit guter Volksschulen, tüchtiger Lehrkräfte und angemessener Schulhäuser, Lehrmittel usw. viele der jetzt bestehenden Schulverbände selbst beim besten Willen nicht die Kraft haben, höheren Anforderungen zu genügen;

13. daß die Finanzgewalt der einzelnen Bundesstaaten und selbstverständlich auch der Kommunalverbände reichsrechtlich zwar nur teilweise, tatsächlich aber fast ganz unterbunden ist, und daß einschneidende Steuerreformen, ohne welche eine großartige Reform der Volksschule undenkbar ist, nur noch auf dem Wege der Reichsgesetzgebung oder doch des allgemeinen bundesfreundlichen Uebereinkommens zustande kommen können;

14. daß die Erlassung eines Reichsschulgesetzes und die ausgiebige Dotierung der Bundesstaaten aus der Reichskasse zu Schulzwecken ... durchaus nicht die Verwaltungstätigkeit der einzelnen Staatsregierungen schmälern oder die kommunale Selbstverwaltung der Schule beseitigen, vielmehr in der Weiterentwicklung der bestehenden Einrichtungen einen unberechenbar heilbringenden Aufschwung des Volksschulwesens herbeiführen würden.

Diese wohlgemeinte Petition, deren Gründe wir heute zum Teil noch gern unterschreiben, erlebte in dem Reichstage trotz der damaligen liberalen Mehrheit das denkbar traurigste Geschick: sie wurde von der Petitionskommission als zur weiteren Erörterung im Plenum nicht geeignet erklärt, weil — das Volksschulwesen nicht zur Kompetenz des Reiches, sondern zu der der Einzelstaaten gehört!

Diese überwältigende Tatsache war den Petenten freilich auch nicht ganz unbekannt gewesen, sie hatten sie ja gerade durch ihre Petition beseitigen wollen. Und daß das Reich dazu kompetent war und ist, die Schulangelegenheiten in die Hand zu nehmen, darüber bestand und besteht

gar kein Zweifel. Kein Artikel der Reichsverfassung verbietet die reichsgesetzliche Regelung des Schulwesens. Sobald das Reich die Reichsschule nur will, besitzt es auch die Kompetenz dazu. Aber die damalige Mehrheit des Reichstages wollte die Reichsschule so wenig wie sie die heutige wollen würde, wenn man sie vor diese Entscheidung stellte. Alle die Gründe, die für die Reichsschulgesetzgebung sprechen, und von denen die Hirthsche Petition einige aufzählt, können die volksbildungsfeindlichen Mehrheitsparteien des Reiches und die nicht minder volksbildungsfeindlichen Regierungen des Reiches und der Einzelstaaten nur in ihrer Ablehnung der Reichsschule bestärken: sie wollen gerade nicht die Befestigung des allgemeinen, gleichen Wahlrechts, sie wollen nicht denkende, sondern lediglich gehorsame Soldaten, ihnen liegt nichts daran, daß das allgemeine Niveau des deutschen Volkes gehoben wird, da das für ihre wirtschaftlichen und politischen Interessen keinen Vorteil verspricht und außerdem hohe Geldkosten verursachen würde; sie wollen auch keine Reform des Reichssteuerwesens, durch die erhebliche neue Reichseinnahmen für Kulturzwecke aus den Taschen der wohlhabenden Kreise genommen würden, nehmen sie doch sogar die Steuern für ihre kulturfeindlichen militaristischen und sonstigen Zwecke mit Vorliebe und fast ausschließlich aus den Taschen der Armen und Aermsten. Und sie wollen schließlich auch keine Stärkung der Reichszentralgewalt, weil dadurch auch der aus allgemeinen, gleichen, geheimen und direkten Wahlen hervorgehende Reichstag gestärkt werden würde; statt dessen unterstützen sie lieber die rückständigsten einzelstaatlichen Einrichtungen, um dadurch ein Gegengewicht gegen den Reichstag zu schaffen.

Aber die liberalen Parteien und vor allen Dingen die Lehrer sollten ein Interesse an der reichsgesetzlichen Regelung des Schulwesens haben. Sie haben es auch — in Worten, mit den Taten sieht es aber nur dürftig aus. In früheren Zeiten haben die Lehrer dieser Frage noch ein größeres Interesse entgegengebracht. Besonders die Hirthsche Petition gab die Veranlassung dazu, daß auf mehreren Lehrertagen über die Reichsschulgesetzgebung verhandelt wurde. Aber das Interesse schwand sehr schnell, und die Forderungen selbst wurden immer mehr eingeschränkt und verwässert. Als man im Jahre 1908 auf der deutschen Lehrerversammlung in Dortmund wieder einmal nach langer Zeit die Frage der Reichsschulgesetzgebung zur Debatte stellte, wagte man nicht einmal mehr ein Reichsschulgesetz zu fordern, sondern man verlangte nur eine Reichsschulbehörde mit „bestimmt und maßvoll" abgegrenztem Wirkungskreis, keine Zentralinstanz mit gesetzgeberischer Kraft, kein Reichsministerium mit amtlicher Zentralgewalt, sondern nur eine Vermittlungs- und Beobachtungsstelle für das Schulwesen.

Die Sozialdemokratie, die sich nicht durch Rücksichten, Bedenklichkeiten und Aengstlichkeiten von der energischen Erkämpfung der für richtig und

notwendig erkannten Forderungen abbringen läßt, begnügt sich nicht mit dem matten Kompromiß einer kraftlosen Vermittelungsstelle, sie verlangt ein Reichsschulgesetz mit zwingender Gewalt und die dazu gehörigen reichsministeriellen Institutionen.

Die Arbeiterklasse hat freilich wie in allen Schulfragen auch an der Frage der Reichsschulgesetzgebung das nächste und stärkste Interesse. Zunächst ist der deutsche Reichstag heutzutage die einzige Instanz im deutschen Reiche, in der der Wille und die Meinung des Volkes ungehindert zur Sprache gebracht werden kann. Darum würde schon lediglich die Forderung eines Reichsschulgesetzes durch die sozialdemokratische Reichstagsfraktion eine Tat von eminenter Bedeutung für das deutsche Schulwesen sein. Mit einem Schlage würde der Jammer der deutschen Volksschule vor das Licht der breitesten Oeffentlichkeit gebracht. Was sich bisher in den engen und dunklen Kammern der einzelstaatlichen Gesetzgebung und Verwaltung verkriecht, müßte sich auf dem offenen und weiten Forum des deutschen Reichstages verantworten. Wenn die sozialdemokratische Reichstagsfraktion bisher die Schulfragen im Reichstage nur beiläufig und von Fall zu Fall erörterte, so lag das einmal an den ersten formalen Schwierigkeiten, die bei der Ausarbeitung und Einbringung eines Reichsschulgesetzes zu überwinden sind, andrerseits aber auch daran, daß durch die laufenden parlamentarischen Arbeiten die Kraft der Fraktion stets stark in Anspruch genommen ist. Es kann aber nur eine Frage der Zeit sein, daß die sozialdemokratische Reichstagsfraktion diese Angelegenheit in die Hand nimmt. Das Mandat dazu hat sie zum mindesten seit dem Bremer Parteitag 1904, der anläßlich der letzten Verkirchlichung der preußischen Volksschule zur Schulfrage unter anderem erklärte, „daß die Volksschule wie das ganze Erziehungswesen über die Regelung der religiösen Frage hinaus einer grundsätzlichen Reform an Haupt und Gliedern durch ein Reichsschulgesetz bedarf und zwar auf dem Wege, den die vom Bürgertum längst verleugneten revolutionären Pädagogen des Bürgertums insbesondere Comenius und Pestalozzi, ferner Goethe und Karl Marx gewiesen haben".

Von anderen unmittelbaren Ursachen, die die Arbeiter zu energischen Befürwortern der Reichsschulgesetzgebung machen — ganz abgesehen von den allgemeinen Gründen, von der dadurch bewirkten Hebung ihres geistigen Niveaus — ist besonders die starke Fluktuation der Arbeiterklasse zu nennen. Die Arbeiter werden heute von einem Ende des Reichs an das andere geschleudert, heute arbeitet ein Arbeiter in der preußischen Provinz Sachsen, morgen im Königreich Sachsen, der eine muß des Erwerbes halber von der Küste der Nordsee bis an den Fuß der Alpen wandern; den anderen zwingt die wirtschaftliche Not, vom äußersten Osten nach dem äußersten Westen zu ziehen. Schon für das Jahr 1890 stellte der Historiker Lamprecht fest, daß von den Bewohnern des Westgebietes

Deutschlands 630 792 aus dem Ostgebiet des Reiches stammen, dagegen 490 976 des Ostgebietes aus dem Westen. Seit jener Zeit hat die moderne Völkerwanderung nur noch erheblich zugenommen. In der Rheinprovinz und Westfalen sind in dem Jahrfünft 1895 bis 1900 359 743 Personen mehr zugezogen als weggezogen. Dagegen war der Ueberschuß des Zuzuges im Königreich Sachsen nur 89 477, in Baden nur 29 775 Personen stark. Trotz der allgemeinen Bevölkerungszunahme hatte der Osten Deutschlands verloren, von 2 000 700 Einwohnern im Jahre 1895 waren 1900 nur noch 1 999 000 übrig geblieben. Und wohin ziehen die ostelbischen Arbeiter zumeist? Sie suchen der junkerlichen Bedrückung und Ausbeutung zu entfliehen, indem sie sich in die Hörigkeit der rheinisch-westfälischen Schlotbarone begeben. Nach einer Statistik des Vereins für die bergbaulichen Interessen im Oberbergamtsbezirk Dortmund waren von der gesamten Belegschaft:

In den Jahren	1893	1905	1906
Ausländer . . . . . v. H.	2,72	6,79	7,42
Aus dem Osten Zugewanderte . . v. H.	24,91	33,69	33,94
Sonstige Reichsdeutsche . . . . v. H.	72,37	59,52	58,64

Durch diese Wanderungen, zu denen den deutschen Arbeiter die wirtschaftliche Not zwingt, wird er fast überall, in jedem fremden Staate, in jeder anderen Provinz, ja oft in jeder neuen Gemeinde, vor andere Schulverhältnisse gestellt. Ueberall sind andere Bedingungen über Schulpflicht, Schulzeit, Schulorganisation und die vielen anderen Dinge, von denen weiter oben die Rede war. Dadurch wird sein Kind stark benachteiligt. Das würde aber nicht der Fall sein, wenn überall in Deutschland im wesentlichen dieselben Schulverhältnisse vorhanden wären.

Aber auch der seßhafte Arbeiter wird durch die ungleichen Schulverhältnisse Deutschlands viel schlimmer benachteiligt als der wohlhabende Bürger. Ein Junker oder ein auf dem Lande — will sagen: in Gegenden mit niedrigen Löhnen — ansässiger Fabrikant oder auch ein Landgeistlicher läßt seine Kinder selbstverständlich nicht in die primitive Dorfschule gehen, schon nicht aus „Standes"rücksichten, besonders aber auch deshalb nicht, weil sie dort nichts lernen würden. Hieß es doch vor einiger Zeit in einem Aufrufe der deutschen Adelsgenossenschaft „an Deutschlands Edelfrauen" um Beiträge für einen Hilfsverein für adelige Kinder, man dürfe die Kinder mittellos verstorbener oder unverschuldet verarmter Standesgenossen „nicht in Dorf- oder Volksschulen verkümmern (! D. V.) lassen". Der reiche Bewohner eines Dorfes oder einer kleinen Stadt mit mangelhaften Schulverhältnissen sendet seine Kinder in die nächste größere Stadt oder in ein Pensionat, oder er hält sich Hauslehrer. Der Arbeiter kann keinen dieser Auswege wählen, dafür fehlt ihm das Geld. Er muß sein Kind in die

Dorfschule schicken, wenn die Schule auch noch so erbärmlich und wenn sein Kind auch noch so bildungshungrig ist.

Darum wünscht der deutsche Arbeiter gute Schulverhältnisse in der Stadt wie auf dem Lande. Und am besten und gleichmäßigsten wird ihm dieser Wunsch durch ein Reichsschulgesetz erfüllt.

Freilich tut es nicht das Reichsschulgesetz an sich, sondern es kommt darauf an, welche Bestimmungen das Gesetz im einzelnen erhält. In den nachfolgenden Abschnitten sollen die Einzelforderungen der Schulreform erörtert werden, für die ein Reichsschulgesetz der sicherste und zuverlässigste Rahmen wäre.

(**Literatur:** Otto Schmidt, Die Frage der Reichsschulgesetzgebung. Im Auftrage des geschäftsführenden Ausschusses des deutschen Lehrervereins dargestellt. Leipzig. Jul. Klinkhardt. 1907. — Dr. Julius Ziehen, Ein Reichsamt für Volkserziehung und Bildungswesen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. 1903. — Bericht über die deutsche Lehrerversammlung in Dortmund. Pfingsten 1908. Herausgegeben vom geschäftsführenden Ausschuß des deutschen Lehrervereins. Leipzig. Jul. Klinkhardt. — Deutsche Schule. Jahrgang 1907. S. 99—110. - Statistische Beilage der Pädagogischen Zeitung, mehrere Jahrgänge.)

3. Die Einheitsschule.

Die Sozialdemokratie erstrebt die organische Einheitlichkeit des gesamten öffentlichen Unterrichtswesens, sie will die Einheitsschule im eigentlichen und wahren Sinne des Wortes.

Einheitsschule heißt nicht „eine" Schule oder eine einzige Schulgattung; die Einheitsschule ist nicht ein Prokrustesbett, in das alle Kinder hineingezwängt werden, ob das Lehrziel oder der Unterrichtsbetrieb für ihre körperliche und geistige Veranlagung paßt oder nicht. Wohl ist die wirkliche Einheitsschule so umfassend, daß sie die gesamte bildungspflichtige Jugend eines Volkes ohne Unterschied des Geschlechtes, des Alters, der Neigungen, der Fähigkeiten, der elterlichen Verhältnisse in sich einschließt. Aber sie ist zugleich so planmäßig gegliedert und so elastisch, daß sie jeder erzieherischen Besonderheit, jeder Abstufung im Können der Kinder, jeder Forderung der Gesellschaft an die körperliche, geistige und seelische Erziehung gerecht werden kann.

*

Die Zusammenhanglosigkeit des heutigen Schulwesen.

Würde die Einheitsschule nur eine einzige Schule zulassen und damit ein einziges festes Lehrziel für alle Kinder aufrichten, so würde sie einen Rückschritt gegen das heutige Schulwesen bedeuten. Denn im heutigen öffentlichen Unterrichtswesen besteht schon eine große Manigfaltigkeit der Organisation, der Lehrziele und des Unterrichtsbetriebs. Im Laufe der Entwicklung ist das Schulwesen immer mehr differenziert worden, und durch manche schulorganisatorische und methodische Besonderheit will die öffentliche Erziehung den Verschiedenheiten des Nachwuchses der Gesellschaft Rechnung tragen.

Die Universitäten wollen „den Studierenden zur selbständigen Erfassung, und wenn möglich an irgend einem Punkt zur selbständigen Teilnahme an der wissenschaftlichen Arbeit" führen. (Paulsen, Das Unterrichtsw. i. dtsch. R. I, 31.)

Die höheren Schulen zusammengenommen haben nach Rethwisch (D. Unterrichtsw. i. dtsch. R. II, 40) die Aufgabe, „die allgemeine Geistesbildung der Zeit, die einem Volke eigen ist, ihren Schülern zu übermitteln, soweit deren Aufnahmefähigkeit hierzu ausreicht".

Im besonderen bestehen manche Verschiedenheiten innerhalb der höheren Schulen. An der Spitze stand jahrhundertelang das humanistische Gymnasium, dessen Absolvierung allein zu sämtlichen Abteilungen des Universitätsstudiums berechtigte. Mit dem Vordringen der realistischen Bedürfnisse der Gesellschaft, mit dem Siegeslauf der Technik, mit den gewaltigen Errungenschaften der exakten Wissenschaften, besonders der Naturforschung, aber auch mit der Aenderung der politischen Ansprüche der herrschenden Klasse tauchten allmählich Reformbestrebungen auf. „In Deutschland setzte die Reformbewegung nach der Gründung des Reiches mit allem Nachdruck ein. Außer den allgemeinen Ursachen hierzu, die Deutschland mit dem Ausland teilte, wirkte bei uns das Verlangen mit, dem Deutschbewußtsein (! D. V.) eine kräftige Förderung durch die Schule zu verleihen." (Rethwisch, a. a. O. S. 44.) Zuerst erwarb das Realgymnasium, das auf das Griechische verzichtete, für seine Abiturienten den Anspruch auf Berechtigung zum Universitätsstudium. In den achtziger Jahren setzte eine lebhafte Bewegung zugunsten der lateinlosen höheren Schule ein, deren Bestrebungen in Preußen durch einen Erlaß vom 26. November 1900 ihr Ziel erreichten. An der Spitze des Erlasses heißt es: „Bezüglich der Berechtigungen ist davon auszugehen, daß das Gymnasium, das Realgymnasium und die Oberrealschule in der Erziehung zur allgemeinen Geistesbildung als gleichwertig anzusehen sind und nur insofern eine Ergänzung erforderlich bleibt, als es für manche Studien und Berufszweige noch besonderer Vorkenntnisse bedarf, deren Vermittlung nicht oder doch nicht in demselben Umfange zu den Aufgaben jeder Anstalt gehört." Die Unterschiede der drei Arten von höheren Schulen ergeben sich aus ihren verschiedenen Berechtigungen zum Universitätsstudium. Für die Theologie ist in ganz Deutschland das Reifezeugnis eines deutschen Gymnasiums erforderlich; für die Rechts- und Staatswissenschaft hat Preußen die Gleichberechtigung aller drei Schulen anerkannt; für die Medizin ist von Reichs wegen die Gleichberechtigung der deutschen Realgymnasien mit den Gymnasien rechtsgültig geworden; für das philosophische Studium sind alle drei Schulen gleichberechtigt.

Keine akademische Berechtigung besitzen die Realschulen. Sie haben nach Lehmann (D. Unterrichtsw. i. dtsch. R. II, 104) einen doppelten Zweck zu erfüllen. „Der erste und wichtigste ist der, das Bedürfnis des Mittelstandes nach einer praktischen und zugleich wenigstens in gewissem Sinne geschlossenen Bildung zu befriedigen. In gewissem Sinne muß man sagen, denn von einem eigentlichen Abschluß der Bildung kann nach sechs, oder die Elementarklassen miteingerechnet, neun Schuljahren nicht wohl die Rede sein. Immerhin aber vermag ein solcher Kursus einen Kreis von Kenntnissen zu vermitteln, welcher eine praktisch nützliche Vorbildung für die Tätigkeit des Kaufmannes, des Technikers

und des kleinen Beamten gibt." Die zweite Aufgabe der Realschule sieht Lehmann darin, daß sie eine „Vorstufe der oberen Klassen der Vollanstalten" bildet.

Eine besondere Gattung des höheren Knabenschulwesens bilden die drei Kadettenkorps des deutschen Reiches, die zugleich Wohltätigkeitsanstalten und höhere Lehranstalten für das Bedürfnis der Heeresleitung „nach einem gesicherten Bestande des Offiziersersatzes" (Ziehen, D. Unterrichtsw. i. dtsch. R., II, S. 227) sind.

Zu nennen sind noch die höheren Mädchenschulen, die in früheren Zeiten fast nur Privatschulen zu dem unerheblichen Zwecke der ästhetischen Bildung der „höheren Töchter" waren, neuerdings aber mehr und mehr in das staatliche höhere Schulwesen eingegliedert werden; teilweise sind sie auch schon Vorbereitungsanstalten für das Universitätsstudium,

Bei den Volksschulen gibt es zwar auch noch Unterabteilungen, die aber meistens keine verschiedenartigen Lehrziele haben. Der Volksschulunterricht soll nach der Definition des Berliner Stadt- und Kreisschulinspektors Dr. v. Gizycki, eines der Mitarbeiter an dem großen Sammelwerk über „Das Unterrichtswesen im deutschen Reich" (Bd. III, S. 15), die „Kulturmission" haben, die deutsche Jugend zu befähigen „dereinst ihrem Vaterlande als tapfere Krieger oder fleißige Arbeiter zu dienen, zu pflügen und zu bauen, Erze zu schürfen und Meere zu durchfurchen, zu forschen und zu erfinden, und den Erdball mit einem Netz von Eisenbahnschienen und Telegraphendrähten zu umspannen". Aber daneben hat die Volksschule noch einen „höheren" Zweck, sie soll die Schüler „nicht nur zu Arbeitern und Kriegern, sondern zu Menschen bilden und ihnen nicht nur Geschicklichkeit und Kenntnisse mitteilen, sondern durch Pflege echter Religiosität und wahrer Sittlichkeit den heiligen Funken der Nächstenliebe und Barmherzigkeit in ihnen entfachen". Und durch solche Erziehung soll das Volk zu folgenden Grundsätzen gelangen: „gewissenhafte Vorbildung jedes Mannes für seinen Beruf, strenge Pflichterfüllung des einzelnen in Unterordnung unter die Interessen der Gesamtheit und die Anordnungen der autoritativen Persönlichkeiten."

Eine Reihe von Spezialschulen sorgt für anormale Kinder. Derselbe Herr v. Gizycki, der das Ziel der Volksschule so geistvoll interpretiert, bringt es fertig, diese Schulen neben den Haushaltungs- und Handarbeitsschulen, neben den Kinderhorten, Ferienkolonien, neben Schulärzten, Schulbädern, ja, neben den Maßnahmen für die künstlerische Bildung der Kinder als „Wohlfahrtseinrichtungen im Anschluß an die Volksschule" anzusprechen!

Die technischen Hochschulen haben sich mit der Entwicklung der Technik aus kleinen Anfängen zu ihrer heutigen Bedeutung, „als Stätten der Lehre und Forschung entwickelt, welche die Gesamtheit der

vielgestaltigen Gebiete der Technik mit ihren grundlegenden und ergänzenden Wissenschaften umfassen." (von Dyck, D. Unterrichtsw. i. dtsch. Reich, IV, 1. T., S. 3.)

Für eine Reihe von Fachgebieten gibt es besondere Hochschulen, so die Berg- und Forstakademien, die landwirtschaftlichen und tierärztlichen Hochschulen, die Handelshochschulen, die Kunstakademien, die Kriegsakademien. Unterhalb dieser Hochschulen gibt es ein mannigfaltiges mittleres und niederes Fach- und Fortbildungsschulwesen für fast alle Gewerbe und Industrien, für Handel und Landwirtschaft.

*

Die Einheitsschule der Zukunft.

Diese tatsächliche Vielgestaltigkeit des gegenwärtigen Schulwesens darf eine Einheitsschule nicht zunichte machen; aber sie hat die Aufgabe, die zusammenhanglose Buntscheckigkeit der heutigen Schulorganisation, die der Zufall zu verschiedenen Zeiten, aus verschiedenen Anlässen und mit ungleicher Wirkung so gefügt hat, wie sie sich heute dem Beurteiler darbietet, in eine sinnvolle und zweckmäßige Ordnung zu bringen; sie wird ferner alle Bildungsmöglichkeiten, die sie zu bieten hat, allen offen halten, die Neigung und Können dazu treibt.

Die heutige Mannigfaltigkeit des öffentlichen Schulwesens ist zum großen Teile unsinnig und unzweckmäßig. Unsinnig ist der lächerliche Rangstreit, der seit Jahrzehnten zwischen den höheren Schulen, zwischen den alten Gymnasien und den lateinlosen höheren Schulen, tobt; unsinnig ist der ganze Berechtigungsschwindel der höheren Lehranstalten; unsinnig ist die kastenmäßige Abschließung der höheren Schulen gegeneinander und aller höheren Schulen zusammen gegen die Volksschulen; unsinnig ist die Ausschaltung der Mädchenschulen aus dem allgemeinen Rahmen der höheren Schulbildung; unsinnig ist der rein intellektuelle Drill in den Schulen im allgemeinen, in den höheren Schulen mit ihren Vorschulen im besonderen. Am unsinnigsten und unzweckmäßigsten ist es aber, daß die höheren Schulen mit ihrem größeren Aufwand, mit ihren besseren Einrichtungen, mit ihren höheren Lehrzielen nur einem zufälligen winzigen Bruchteile der schulpflichtigen Jugend, nur etwa fünf Kindern von hundert, zur Verfügung stehen.

In der Einheitsschule, wie sie die Sozialdemokratie erstrebt, werden vor allem zwei Grundsätze restlos zur Geltung kommen. Zunächst wird sie alle bestehenden Schuleinrichtungen, soweit sie als erprobt und brauchbar gelten können, und alle noch zu schaffenden neuen Schuleinrichtungen in eine einzige organische Gesamtheit zusammenfassen; innerhalb des Rahmens, in den sie alle Schulen einschließt, wird sie eine sinnvolle, von sozial-

pädagogischen Erwägungen geleitete Gliederung schaffen: auf die elementaren Schuleinrichtungen für die Kleinsten wird sie in planmäßiger Reihenfolge und in festem organischem Zusammenhange miteinander die höheren Schuleinrichtungen folgen lassen. Und als zweiten Grundsatz wird sie das unbedingte Recht jedes Einzelnen auf jede Schulgattung aussprechen, ein Recht, das nur an der persönlichen Leistungsfähigkeit eine Grenze findet.

Welches sind aber die „Kleinsten" und Jüngsten, die für die Einheitsschule, für ihre elementaren Anfangsschulen in Betracht kommen? Und mit welchem Alter entläßt die Einheitsschule ihre Zöglinge?

Auch über diese wichtigen Fragen entscheidet bei dem heutigen öffentlichen Schulwesen lediglich der Zufall. In der Regel beginnt die Schulpflicht mit dem sechsten Lebensjahre, und sie endet in der Volksschule mit dem vierzehnten, in den höheren Schulen mit dem sechzehnten oder achtzehnten Lebensjahre.

Warum beginnt sie mit dem sechsten Jahre? Warum nicht mit dem fünften oder achten? Und warum schließt sie bei der Volksschule schon mit dem vierzehnten Jahre? Ist vor dem sechsten und nach dem vierzehnten Lebensjahre keine öffentliche Erziehung notwendig? Eignen sich gerade nur die acht Jahre vom sechsten bis zum vierzehnten Jahre dafür? Bei den höheren Schulen hat man doch den Schluß schon hinausgeschoben. Und warum nur bei den höheren Schulen? Weil die „höheren" Schüler schwerer zu erziehen sind? Oder weil sie eine längere Erziehung nötig haben? Oder gilt für diesen Unterschied auch wieder die alte Ursache, daß die Schule, wie Tews (Moderne Erziehung in Haus und Schule, Seite 75) sich ausdrückt, „nicht ein Instrument zur Ausbildung der Volksintelligenz, sondern zur Aufrechterhaltung der augenblicklich vorhandenen Verteilung von Besitz, Stellung, Würden" ist?

*

Der Kindergarten.

Daß auch für das vorschulpflichtige Alter von heute Erziehungseinrichtungen notwendig sind, hat die heutige Gesellschaft bereits anerkannt; es gibt zwar für dieses Alter keine öffentlichen Schulen, aber die von privater Seite ins Leben gerufenen und erhaltenen Kindergärten. Allerdings ist das Bedürfnis nach Kindergärten nicht so groß bei den Wohlhabenden wie bei der Arbeiterklasse, weil die reichen Väter und Mütter ihren Kleinen reichliche Gelegenheit zum Spiel und zur körperlichen und geistigen Pflege geben können; sie haben schöne Gärten und geräumige Kinderzimmer, und zu allem Ueberfluß wird auch ein Kinderfräulein, eine Gouvernante, ein Hauslehrer bereit gehalten, damit die

Eltern sich nur ja nicht vorzuwerfen brauchen, sie hätten bei der Erziehung ihrer Kinder irgend etwas verabsäumt. Bei der arbeitenden Bevölkerung gibt es das alles nicht, in den engen Wohnungen wird die freie Beweglichkeit der Kleinen in jeder Weise eingeschränkt; in dem einen Zimmer, das zugleich als Wohn-, Schlaf- und wohl gar noch als Kochraum dient, muß der einzelne sich im Interesse der andern manchen Zwang auferlegen. Und am ersten werden altem Brauche gemäß die Kinder zur Entsagung gezwungen. Gärten gibt es in den engen Arbeiterquartieren der großen Städte auch nicht, und „Gouvernanten" kennt der Arbeiter kaum dem Namen nach, geschweige daß er sich eine solche Dame für die Erziehung seiner Kinder leisten könnte. Aber selbst Vater und Mutter können sich um die Erziehung ihrer Kinder vor der Schule und in den schulfreien Zeiten nicht kümmern, da sie beide durch die kapitalistische Fron von früh bis spät in Anspruch genommen sind.

Kindergärten sollen aber nicht nur für die offenkundigen Notfälle in der Erziehung der Vorschulpflichtigen da sein. Auch für die meisten der anscheinend normalen Familien, in denen der Vater Zeit findet, sich um die Erziehung zu bekümmern, und in denen die Mutter sich nur ihren Hausfrauen- und Mutterpflichten zu widmen braucht, sind öffentliche Erziehungseinrichtungen für die Kleinen sehr notwendig. Das scherzhafte Wort Wilhelm Buschs vom Vaterwerden und Vatersein gilt in demselben Maße für die Mutter: Mutterwerden ist nicht schwer, Muttersein dagegen sehr. Mit dem Mutterwerden ist nicht jede junge Mutter auch zugleich eine Erzieherin geworden. Die erzieherischen Talente sind nicht reichlicher über die Menschen verteilt wie die Talente für andere große und künstlerische Aufgaben des Menschengeschlechts. So kommt es, daß die meisten Kinder heute falsch erzogen werden, zum größten Teile aus allgemeinen und sozialen Ursachen, zum kleinen Teile aber auch wegen der Unfähigkeit der angeblich „berufensten" Erzieher, der Väter und Mütter.

Es liegt deshalb im Interesse der Kinder und im Interesse der Gesellschaft, wenn das schulpflichtige Alter herabgesetzt wird, und zwar halte ich das vollendete dritte Lebensjahr für den besten Zeitpunkt zum Beginn der öffentlichen Erziehung.

Der Ausdruck „schulpflichtig" könnte irre leiten. Nicht etwa sollen die Kleinen in Institute wie unsere heutigen Schulen gezwängt und dort noch vor der heutigen Schulzeit mit abgezogenem Wissen vollgepfropft werden. Wohl aber sollen die Einrichtungen, die wir heute Kindergärten nennen, innerlich und äußerlich ausgebaut und an Zahl so vermehrt werden, daß sie für die ganze Jugend vom Beginn des vierten bis zum Ende des siebenten Lebensjahres ausreichen. In diesen Kleinkinderschulen soll nichts vom heutigen Schulunterricht getrieben werden, kein Lesen, kein Schreiben, keine Religion, überhaupt nichts, was den kindlichen Geist un-

nötig und fremd belastet. Der Alleinherrscher im Kindergarten ist das Spiel, er diktiert die innere Organisation, er bestimmt die Methoden, er sorgt dafür, daß die Kinder mit Lust und Liebe in den Kindergarten eilen, er stellt die Verbindung der Entwicklung des Kindes mit der Außenwelt, mit den späteren Schuleinrichtungen und mit der gesellschaftlichen Entwicklung her, er sorgt für die tausendfältige Abwechslung, die der Mensch um so mehr liebt, je jünger er ist.

Eine Art Vorbild derartiger zukünftiger Einrichtungen für die Kleinsten bieten schon heute die amerikanischen Kindergärten. Wie F. Kuypers in seinem sehr lesenswerten Büchlein über „Volksschule und Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten" mitteilt, sind die Kindergärten in Amerika sehr volkstümliche, allgemein verbreitete Anstalten und in ihrem Unterrichtsbetrieb, sowie in ihren äußeren Hilfsmitteln musterhaft entwickelt. Es wird nicht weiter überraschen, daß deutsche Lehrerinnen die amerikanischen Kindergärten begründet haben, und zwar Ende der fünfziger Jahre des vorigen Jahrhunderts, fast zur selben Stunde, als in Preußen von einer besonders blöden Schulreaktion die Fröbelschen Kindergärten als staatsgefährlich verboten wurden! Und ebensowenig wird es auffallen, daß die Amerikaner von dem deutschen Pädagogen Fröbel die Theorie des Kindergartens entlehnt haben. Amerika hat es eben besser, dort stehen nicht alte schwerfällige Traditionen und tausend Vorurteile und Interessen politischer und wirtschaftlicher Art allen Fortschritten im Wege. Nach Kuypers (S. 7) sind es vor allem „zwei verwandte Züge, die in der Kindergartenmethode als typisch für das gesamte amerikanische Verfahren hervortreten: 1. Rücksicht auf das Triebleben des Schülers und damit verbunden Zwanglosigkeit und Oberflächlichkeit (? Kuypers bleibt für das etwas überraschende Urteil der Oberflächlichkeit die nähere Begründung schuldig. D. V.); 2. Handarbeit, dem jeweiligen Entwicklungsalter angepaßt, und daraus folgend innere Anteilnahme und Produktivität. In keinem Kindergarten darf das Klavier fehlen ... Aber nicht bloß diese nach Text und Melodie nicht selten deutschen Liederbüchern entnommenen Gesänge hat das Klavier zu begleiten, sondern vor allem auch die gemeinschaftlichen Spiele. Da sind die Kleinen bald Farmer, die den Samen streuen, und Getreide und Obst ernten, bald Bäcker, die den Teig bereiten, Brot backen und verkaufen, bald Vögel, die ihr Nest bauen und ihre Jungen fliegen lehren. Gesang oder melodramatischer Vortrag ist von rhythmischen Bewegungen nach dem Takte der Musik begleitet. Im Kindergarten sind auch die fairy tales, die Märchen, zu Hause. Malen, Ausschneiden, Kleben, Falten, Flechten, Weben, Bauen machen den Kindergarten zu einer großen Kinderstube. Aus dieser heiteren Kulturstätte, die das deutsche Gemüt ersonnen, aber die deutsche Schule fast wieder vergessen hat, nimmt Jung-Amerika ein wohltuendes Stück Poesie mit in die nüchterne Wirklichkeit

des dortigen Lebens hinein. Man beschäftigt sich zwar für die Gegenwart und lernt nicht für die Zukunft, aber doch klingen aus dem kindlichen Spiele die Grundtöne des Unterrichts und des wirklichen Lebens heraus." Diese Kindergartenmethode, das Gefühl des absichtslosen Sichbeschäftigens wirkt nach Kuypers auch in der späteren Schulzeit, besonders in der untersten Schulform, der Primary-School, nach, das Schulmeisterliche tritt auch hier zurück, und Kuypers kommt daher zu der Annahme: „Ich glaube, daß die ABC-Schützen drüben lieber in die Schule gehen als bei uns."

Das Spiel steht also auch im amerikanischen Kindergarten im Vordergrunde; für das kleine Kind ist aber das Spiel Arbeit. Und gerade darum ist es für eine Schulorganisation, die die Arbeit als das wichtigste methodische Prinzip aufstellt, von der größten Bedeutung, daß das Lebensalter, in dem das Spiel, also die Arbeit, uneingeschränkt herrscht, von der öffentlichen Erziehung erfaßt wird, nicht zur methodischen und pädagogischen Qual und zur Beeinträchtigung sondern zur Erhöhung der kindlichen Lust und Freude.

Die allgemeine Elementarschule.

Wenn heute das schulpflichtige Alter erreicht ist, tritt das Kind in die öffentliche Volksschule oder in die Vorschule ein. Der Uebergang vollzieht sich ganz schroff und unvermittelt. Während das Kind bisher in der Freiheit des Elternhauses oder der Straße und mit selbstgewählten Gespielen zwanglos verkehrte, wird es mit dem sechsten Lebensjahre plötzlich aus seiner bisherigen Umgebung herausgerissen und in eine willkürlich zusammengewürfelte Gesellschaft von gleichalterigen Kindern in einem großen, grauen, eintönigen Hause gesetzt. Während es früher lernte, was es wollte, was der Zufall und das Spiel ihm boten, während es nur in den Kopf nahm, was es vorher in den Sinnen, richtiger: in den Händen gehabt hatte, soll es sich plötzlich an ganz abstrakte Dinge wie Lesen, Schreiben, Rechnen gewöhnen; und damit es etwas in den Kopf bekommt, darf es nichts zwischen den Fingern halten, es sei denn den Schreibstift. Während der übrigen Zeit muß es die Hände vorschriftsmäßig „falten".

Der Gegensatz ist groß; und wir können es begreifen, daß die Kinder die Schule fürchten, bevor sie sie kennen, und daß sie sie nicht lieben, nachdem sie sie kennen.

Bei der Einheitsschule der Sozialdemokratie ist dieser schroffe Uebergang nicht vorhanden. Die Kinder sind in den vier Jahren der Kindergartenzeit schon langsam an die Stoffe, an die Methoden der eigentlichen Schule gewöhnt worden. Vor allen Dingen ist ihnen unbewußt ein großes Maß von klaren Vorstellungen, von bestimmten Begriffen übermittelt worden, sie haben beim Spiel und bei der Arbeit den größten Teil der

Dinge praktisch, durch unmittelbares Sehen, Fassen, Bearbeiten kennen gelernt, an die die Schule die theoretische Belehrung knüpft. Ihnen wird das Lesen, Schreiben und Rechnen nicht mehr wie eine überflüssige Seltsamkeit vorkommen, sondern sie werden darin ein freudig begrüßtes Hilfsmittel schätzen, das sie in den Stand setzt, die Dinge des Lebens, die ihnen bereits vertraut sind, in neuen Zusammenhängen und in interessanten Beziehungen kennen zu lernen.

Die ganze Struktur der Kinder in diesem Alter entspricht ungefähr der Struktur der Menschheit, als sie aus sich, aus ihrer Arbeit heraus, eine besondere geistige Kultur, die Schriftsprache und die Mathematik, entwickelte. Es muß aber Aufgabe der Erziehung sein, jetzt nicht bei den Kindern die Trennung zwischen körperlicher und geistiger Betätigung eintreten zu lassen, die in dem erwähnten Stadium der gesellschaftlichen Entwicklung so erheblich zur Klassenscheidung beigetragen hat, sondern vielmehr fortab die engen Beziehungen zwischen körperlicher und geistiger Arbeit, wie sie in Wirklichkeit vorhanden sind, durch die erzieherischen Maßnahmen aufs innigste miteinander zu verknüpfen. Eine Trennung darf aus pädagogischen Rücksichten erst dann vorgenommen werden, wenn es sich um die unmittelbare Vorbereitung für die spätere berufliche Tätigkeit des Einzelnen handelt.

Daraus folgt zunächst, daß in dem neuen Abschnitt der öffentlichen Schule die Arbeit nach wie vor im Mittelpunkt des Unterrichts steht, und daraus folgt ferner, daß in diesem Abschnitt noch alle Kinder ausnahmslos dieselben Schulen besuchen; es gibt keinen Unterschied zwischen niederen und höheren Schulen, es gibt nur eine einzige einheitliche Elementarschule, die die nächsten sechs Lebensjahre der Kinder, also die Zeit vom achten bis zum vierzehnten Jahre, für sich beansprucht.

Ich habe absichtlich von Elementarschule und nicht von allgemeiner Volksschule gesprochen, weil dieser letztere Ausdruck zu irrigen Auffassungen Anlaß geben könnte.

In der Lehrerschaft ist häufig von allgemeiner Volksschule als von einem hohen erstrebenswerten Ziele die Rede; oft wird sie sogar mit der Einheitsschule gleichgesetzt. Aber weder ist die Einheitsschule dasselbe wie die allgemeine Volksschule, noch ist die von den Lehrern erstrebte allgemeine Volksschule der von mir geforderten einheitlichen Elementarschule gleichzusetzen.

Wenn man der von den Lehrern begeistert gepriesenen allgemeinen Volksschule etwas näher tritt, so erkennt man sehr bald, daß sie im Grunde eine recht bescheidene Forderung ist, daß sie nichts anderes bewirken soll als die Beseitigung der Vorschule.

Die heutige Vorschule für die höheren Lehranstalten ist allerdings ein besonders aufreizendes Sondererzeugnis des deutschen, vornehmlich des preußisch-norddeutschen Klassen- und Kastengeistes. In Bayern, Sachsen

und Württemberg gibt es überhaupt keine Vorschulen; alle Kinder, die eine höhere Schule besuchen sollen, müssen dort zunächst drei Jahre die allgemeine Volksschule besucht haben, sodaß dort die für einen kastenstolzen preußischen Junker oder Kapitalisten geradezu abscheuerweckende Tatsache eintreten kann, daß der Sohn eines Generals, Millionärs oder einer geheimrätlichen Exzellenz neben dem Sohne einer Wäscherin oder eines sozialdemokratischen Distriktführers sitzt. In den meisten übrigen Bundesstaaten, allen voran Preußen, ist eine derartige kastenwidrige, demokratische Geschmacklosigkeit nicht möglich, oder es braucht sie sich doch kein adeliger oder bürgerlicher Nichtstuer, der etwas auf seine Reputation hält, gefallen zu lassen. Dort gibt es neben den Volksschulen, die für das eigentliche „gewöhnliche" Volk gut genug sind, noch sogenannte Vorschulen, die solche Kinder aufnehmen und besonders präparieren, die später eine höhere Schule besuchen sollen.

Die deutschen Volksschullehrer haben sich vor einigen Jahren (1904) auf der Königsberger Lehrerversammlung wieder einmal feierlich für die allgemeine Volksschule, wie sie durch die Beseitigung der Vorschulen herbeigeführt werden soll, ausgesprochen. Der Referent, ein Münchner Lehrer, fand vor allem sympathische Worte, um den Befürwortern der Vorschule das häßliche Argument aus den Fingern zu schlagen, die „wohlerzogenen" Kinder der reichen Leute müßten durch die nahe Berührung mit den Proletarierkindern verrohen. Es sei häufiger, daß gut erzogene Kinder die weniger gut erzogenen zu sich emporhöben als umgekehrt; gut erzogene Kinder gebe es aber in den verschiedensten Kreisen des Volkes. „Es ist ferner zu sagen, daß sich unlautere Elemente unter den Schülerschaften aller Schulen bis hinauf zur Hochschule finden, und daß sich diese unlauteren Elemente durchaus nicht ausnahmslos aus den tieferen sozialen Schichten rekrutieren. Auch in unseren gesellschaftlichen Mittel- und Oberschichten finden sich gelegentlich Erziehungsverhältnisse, die nichts weniger denn mustergültig sind. Mir ist in einer über mehr denn ein Vierteljahrhundert sich erstreckenden Erfahrung noch niemals ein Fall vorgekommen, daß ein Kind von dem besorgten Vater aus der Volksschule genommen worden wäre, weil er Gefahren für seines Sprößlings sittliche Entwicklung befürchtet hätte; wohl aber weiß ich, daß ein Mädchen aus einer Töchterschule herausgenommen wurde, weil es seinen Eltern Mitteilungen über sexuelle Gespräche seiner Mitschülerinnen machte, die bei jenen die ernstesten Besorgnisse für ihr Kind hervorriefen. Eigentumsentwendungen, sittliche Verfehlungen kommen in unseren höheren Schulen in einem mindestens ebenso hohen Prozentsatze vor als in den Volksschulen. Gegenüber solchen Vorkommnissen in allen Schulanstalten kann man unseren Eltern nur den Ratschlag geben: sorgt dafür, daß zwischen euch und euren Kindern immer ein ernstes Vertrauensverhältnis herrscht,

damit ihr rechtzeitig von etwa ihnen drohenden Gefahren unterrichtet seid. Im übrigen nehmt es mit der Erziehung der Kinder so ernst, daß es nicht dem ersten nichtsnutzigen Rangen gelingen kann, sie in schlimme Bahnen zu drängen. Habt ihr aber eure Erzieherpflicht getan, dann seid auch nicht überängstlich." (Stenogr. Bericht über die deutsche Lehrerversammlung in Königsberg vom 23. bis 26. Mai 1904; abgedruckt in der Päd. Ztg., Jahrg. 1904, S. 516.)

Natürlich unterstützen wir die Forderung auf Beseitigung der Vorschulen zunächst als eine ganz selstverständliche, wir stimmen in dieser Frage auch den meisten Argumenten der Lehrerschaft zu (siehe u. a. Tews, Schulkämpfe der Gegenwart, S. 125—134). Aber wir können dieser Forderung nicht die große entscheidende Wichtigkeit einräumen, die ihr von der Lehrerschaft beigemessen wird. Man vergleiche doch nur einmal die Ungerechtigkeit der Vorschulen mit der viel schlimmeren Ungerechtigkeit des ganzen Standesschulwesens. Was ist viel damit gewonnen, wenn die Kinder die ersten drei bis vier Jahre ihrer Schulzeit noch die gleichen Schulen besuchen, wenn aber gerade dann, wenn sich die ersten Verschiedenheiten in der geistigen Konstitution bemerkbar machen, wenn die Kinder die erste zaghafte Vorfreude am Lernen und Studieren spüren, eine brutale Scheidung der Kinder nicht nach ihrer Veranlagung sondern nach dem Kapitalvermögen ihrer Väter eintritt! In diesem Alter werden es die begabten Proletarierkinder doppelt schwer und bitter empfinden, daß sie in der dürftigen Volksschule zurückbleiben müssen, während der unbegabte Sohn des reichen Seifenhändlers auf die höhere Schule übersiedelt. Und umgekehrt wird mancher brave Junge eines reichen Emporkömmlings mit Sehnsucht an die einfacheren Verhältnisse der Volksschule zurückdenken, wenn sein mittelmäßiger Verstand in der höheren Schule mit schwierigen sprachlichen und mathematischen Problemen gepeinigt wird.

Unsere Forderung der allgemeinen Elementar- oder Unterschule ist deshalb nicht gleichzusetzen mit der allgemeinen Volksschule der Lehrer. Ich möchte nicht einmal den Namen akzeptieren, weil er im Munde der Lehrer zu viel sagt und zu wenig bedeutet. Als allgemeine Volksschule könnte man wohl die ganze Einheitsschule, wie die Sozialdemokratie sie anstrebt, bezeichnen; in diesem Sinne würde ich die Bezeichnung gern aufnehmen. Aber das gerade soll das Wort bei den Lehrern nicht bedeuten, sondern es soll nur heißen, daß wohl für die ersten drei Schuljahre von einem „allgemeinen Volke" die Rede sein könne, später aber nicht mehr. Und das ist eine so bescheidene Schulreform, daß ich für sie die hochtrabende Bezeichnung „allgemeine Volksschule" nicht anwenden mag.

Der Unterschied zwischen der allgemeinen Volksschule der Lehrer und der von uns geforderten allgemeinen Elementarschule tritt auch in der Zeitdauer deutlich zu Tage. Die allgemeine Volksschule soll die Zeit

vom 7. bis zum 10. Lebensjahre umfassen, unsere allgemeine Elementarschule aber die Zeit vom 8. bis zum 14. Lebensjahre. Und in dieser verschiedenen Zeitdauer kommt der eigentliche Gegensatz zwischen den beiden Forderungen zum deutlichen Ausdruck; dadurch wird klar, daß die eine Schulreform nur ein harmloses bescheidenes Flickwerk mehr moralischer Art an der äußeren Hülle des heutigen Schulsystems sein würde, während die andere, unsere Forderung eine völlig veränderte Schulorganisation und völlig neue Lehrziele und Lehrmethoden voraussetzt.

Unsere Elementarschule soll alle Kinder vereinen bis zu der Altersgrenze, bei der für die heutigen Volksschüler die Schulentlassung eintritt. In diesen sechs Schuljahren bildet der Arbeitsunterricht, der schon im Kindergarten als Spiel im Mittelpunkte stand, in vertiefter und systematisierter Form den wichtigsten Unterrichtsgegenstand. Um ihn grupppieren sich die Elemente der geistigen Bildung: Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, Raumlehre, Physik, Chemie, Geschichte und eine fremde Sprache. Eine vorsichtige Auslese aus dem wenigen Guten des heutigen Volksschulunterrichts wäre zu erweitern durch eine ebenso vorsichtige Auswahl aus dem Lehrstoff der heutigen Realschulen, sodaß die Kinder am Ende dieses Schulabschnittes vielleicht nicht die formelle sogenannte „Reife" einer heutigen Realschule besitzen, aber an wirklichem wissenswerten Wissen, an praktischem Können, an Verständnis für Werden und Wesen der Gesellschaft weit über die heutigen glückstrahlenden Besitzer des einjährig-freiwilligen Berechtigungsscheines und natürlich noch viel höher über die heutigen Volksschüler hinwegragen.

Von besonderer Wichtigkeit ist, daß die Kinder am Schlusse dieses Schulabschnitts besser als heute die Volksschüler oder höheren Schüler in der Lage sind, sich für ihren späteren Lebensberuf zu entscheiden. Weder sind sie wie heute die Volksschüler lediglich für einige bescheidene Elemente des Wissens, die allenfalls für einen Handarbeiter ausreichen, gedrillt worden, noch hat man sie wie heute die Realschüler und Gymnasiasten ausschließlich für irgend eine rein geistige Tätigkeit hergerichtet. Während heute der Volksschüler kein Augenmaß für wissenschaftliche Arbeit aus seinem Schulunterricht mit nach Hause nimmt und der höhere Schüler kein Verständnis und keine Achtung für die Handarbeit aus dem Unterrichte erlernt, hat der Schüler unserer allgemeinen Elementarschule die geistige und körperliche Arbeit in ihren steten Wechselwirkungen tagtäglich vor seinen Augen, er hat sie, durch sein eigenes Gehirn oder durch seine eigenen Hände oder durch beides beeinflußt, vor sich entwickeln sehen. Er überschätzt weder die eine, noch unterschätzt er die andere, er weiß, daß beide von gleicher Wichtigkeit und Bedeutung sind, und daß derjenige seiner Kameraden, dem körperliche Kraft, Gewandtheit und praktischer Sinn zu irgend einer Handarbeit besonders antreibt und begeistert, nicht weniger

wert ist als ein anderer, den seine geistige Struktur, seine Begabung für logische Beweisführung, seine Neigung für historische Zusammenhänge, seine Gewandtheit im sprachlichen Ausdruck auf vorzugsweise geistige Beschäftigung hinleitet.

Die Mittelschule.

Am Schlusse der allgemeinen Elementarschule, nachdem die Kinder die Elemente der praktischen und theoretischen Arbeit kennen gelernt haben, sind sie auch in der Lage, sich zu entscheiden, ob ihre Neigungen und Fähigkeiten sie mehr für den einen oder für den anderen Zweig der gesellschaftlichen Arbeit geeignet machen. Nur um diese allgemeine Entscheidung handelt es sich vorläufig, die Entscheidung für einen bestimmten Beruf steht noch nicht in Frage. Ebensowenig handelt es sich in diesem Stadium schon um die Frage, wer die Schule weiter besuchen soll und wer nicht. Denn die Schulzeit ist noch nicht zu Ende; sie endet für alle Kinder erst mit dem 18. Lebensjahr. In der Zeit vom 15. bis zum 18. Lebensjahre besuchen alle Kinder die nächst höhere Schulform, die Mittelschule.

Die Mittelschule besteht aus zwei Abteilungen. Die eine dient in erster Linie der Vorbereitung auf ein späteres Studium; der Unterricht in dieser Abteilung ist daher in der Hauptsache theoretischer Natur, er beschäftigt sich mit sprachlichen, historischen und logischen Disziplinen; aber er gibt darum doch nicht die Fühlung mit der praktischen Arbeit auf. In der anderen Abteilung steht die Praxis im Mittelpunkte, und zwar je länger je mehr die Praxis eines bestimmten Berufes; aber hier wird wiederum die Fühlung mit der Theorie, die Beseelung der körperlichen Arbeit durch die geistige keinen Augenblick außer acht gelassen. Dieser praktische Zweig der Mittelschule begreift in methodischer Geschlossenheit alles in sich, was heute in völlig unzulänglicher Weise und zusammenhanglos durch die Berufslehre, durch Fortbildungs- und Fachschulen und durch die technischen Mittel- und Werkmeisterschulen dem Jüngling geboten wird. Diese Lückenbüßer der heutigen Schulorganisation sind daher in Zukunft nicht mehr nötig. Die Mittelschule endet mit dem 18. Lebensjahr, sowohl in ihrem theoretischen wie in ihrem praktischen Zweig. Bis dahin aber sind alle Kinder gemeinsam in denselben Schulen, denn die Abteilung für die praktische Arbeit wird in jeder Beziehung genau so voll als Schule gewertet wie die Abteilung für die theoretische Arbeit.

Kerschensteiner hat eine ähnliche Einrichtung im Auge, wenn er in seinen Grundfragen der Schulorganisation (S. 208 ff.) einem „technischen Gymnasium" das Wort redet, daß er gleichberechtigt neben einem humanistischen und einem mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasium (die in unserem Vorschlage vereint in der theoretischen Abteilung der Mittelschule

enthalten sind) fordert. „In den untersten Klassen dieser technischen Gymnasien würde vielleicht die Hälfte der wöchentlichen Unterrichtszeit den praktischen Arbeiten in Werkstätten, Laboratorien und Zeichensälen gewidmet sein, wo die Schüler unter Anleitung hervorragender Techniker zunächst ein umfangreiches Erfahrungswissen, eine liebevolle Ausbildung der Beobachtungsgabe, eine beständige Anregung ihrer Erfindungskraft und gerade wie beim lateinischen Exerzitium eine vortreffliche Schulung ihrer Aufmerksamkeit, ihres Fleißes, ihrer Gewissenhaftigkeit finden könnten. Mit dem Steigen der Klassen könnte der praktische Unterricht immer mehr zurücktreten, ja in den Oberklassen könnte er ganz verschwinden zugunsten jener theoretischen allgemeinen Geistesfragen, die Schritt um Schritt und in immer höheren Maße aus jeder ernsten produktiven Arbeit herauswachsen und gerade, weil sie im Schüler auf diese Weise gleichsam von selbst entspringen, in ihm den fruchtbaren Boden eines regen Interesses finden würden."

Bei Kerschensteiner wird dieses technische Gymnasium freilich nur von den Bevorzugten besucht, die über die eigentliche Zeit der Volksschule hinaus weitere technisch-theoretische Studien treiben wollen und können. In unserem Plane aber ist die Mittelschule noch obligatorisch für alle Kinder; jedoch nichts hindert daran, innerhalb der Mittelschulen Abstufungen und verschiedene Abteilungen zu bilden; ein Teil der Schüler — die große Masse — wird zur unmittelbaren praktischen Berufsarbeit vorgebildet, in besonderen Klassen erhalten die besonders veranlagten Schüler die notwendige Belehrung für die mehr theoretische Seite der praktischen Arbeit.

Die Hochschule.

An die Mittelschule schließt sich die Hochschule mit ihren verschiedenen Abteilungen.

Die Schüler der theoretischen Abteilung der Mittelschule gehen unmittelbar auf die Universität über; die Schüler der praktischen Abteilung treten zum größten Teile zunächst oder für immer in einen praktischen Beruf ein. Die allgemeine Fühlung mit der Theorie und mit dem geistigen Kulturleben halten sie aufrecht durch die allgemeinen Bildungseinrichtungen der Gesellschaft. Sie können aber auch vorübergehend oder für längere Zeit in die technische Hochschule eintreten, um sich dort für ihr besonderes Fach besser auszubilden. Ein kleinerer Teil der Schüler der praktischen Abteilung tritt unmittelbar aus der Mittelschule in die technische Hochschule ein, um sich dort die besonderen Kenntnisse für die theoretische Beherrschung der Technik anzueignen. Die künstlerisch veranlagten Kinder treten aus der theoretischen oder aus der praktischen Ab-

teilung der Mittelschule unmittelbar oder nach vorübergehender praktischer Betätigung in die Akademie ein.

*

Es versteht sich von selbst, daß bei allen diesen Entscheidungen das Kind oder der Jüngling nicht völlig unbeschränkt und nach eigenem Ermessen entscheiden kann, sondern daß er bei allen Entscheidungen von den Eltern wie von den Lehrern der öffentlichen Schulen beraten wird.

Schematisch dargestellt würde sich die Organisation der Einheitsschule etwa so gestalten:

Eine solche Einheitsschule erfüllt die beiden Hauptforderungen, die ich zu Anfang dieses Kapitels aufgestellt habe: sie umfaßt alle Kinder, und sie gestattet jeder Individualität jeden berechtigten Spielraum; sie ist ferner so gegliedert, daß sie die höchstmögliche Entwickelung aller Individualitäten zum Wohle der Gesamtheit nicht nur zuläßt, sondern sie unmittelbar fördert.

Nicht einbezogen sind bis jetzt in diese Organisation die anormalen Kinder, die geistig schwachen Kinder, die viersinnigen (taubstummen, blinden) und die körperlich verkrüppelten (epileptischen). Daß für diese Bedauernswerten in ausreichender und liebevoller Weise gesorgt werden muß, ist selbstverständlich. Doch sind für sie Sonderanstalten, Schulen oder Klassen oder Institute zu schaffen, über die ich im Kapitel über die

Schulgesundheitspflege näheres sage; in die Schulorganisation für die normalen Kinder gehören sie nicht hinein, da sie dort zu ihrem eigenen Schaden und zum Schaden der anderen Kinder den Unterrichtsbetrieb aufhalten und stören würden.

Es sind ferner zwei wichtige Grundsätze für die Einheitsschule, ohne deren Durchführung sie nicht bestehen kann, vorläufig ganz außer acht gelassen worden: die völlige Unentgeltlichkeit und die Weltlichkeit. Ich werde diese beiden unerläßlichen Voraussetzungen für die Einheitsschule in zwei besonderen Kapiteln besprechen. Vorher will ich jedoch erörtern, was wir bis zur Durchsetzung der Einheitsschule im Rahmen der heutigen Schulorganisation zu ihren Gunsten zu tun haben.

*

Organische Angliederung der höheren an die niederen Schulen.

Die Einheitsschule setzt zwar noch keine sozialistische Gesellschaftsordnung aber doch ein demokratisch organisiertes und verwaltetes Staatswesen voraus. Solange wir das in Deutschland und in den einzelnen Bundesstaaten noch nicht haben, müssen wir versuchen, auch den heutigen autokratischen und bureaukratischen Regierungen und den ihnen ergebenen Parteien Verbesserungen der Schulorganisation abzutrotzen, die wenigstens auf dem Wege zur Einheitsschule liegen.

Hierzu gehört in erster Linie die schon erwähnte Forderung auf Beseitigung der Vorschulen.

Außer den Gründen, die ich zur Unterstützung dieser Forderung schon anführte, ist noch ein wichtiger Umstand zu nennen, der der heutigen öffentlichen Volksschule in besonderem Maße zustatten kommen würde. Heute haben die herrschenden Klassen um so weniger Interesse daran, der Volksschule auch nur die ärgsten Blößen zu decken, als ihr eigener Nachwuchs nicht darunter zu leiden hat; wird er doch in den besser eingerichteten Vorschulen unterrichtet! Gibt es aber keine Vorschulen mehr, müssen sonach alle Kinder, auch die der reichen Kreise, wenigstens einige Jahre hindurch in die gemeinsame Volksschule, so haben die reichen Leute auch sofort ein lebhaftes Interesse daran, daß die Volksschule einigermaßen ordnungsgemäß eingerichtet und ausgestaltet wird. Man wird auf dem schnellsten Wege die skandalöse Klassenüberfüllung beseitigen; man wird die Halbtags- und Dritteltagsschulen und andere dürftige Schulsysteme abschaffen; man wird die Häuser und Räume der Volksschulen, die jetzt noch zum Teil gesundheits- und lebensgefährlich sind, in einen menschenwürdigen Zustand setzen; man wird auch ein größeres Interesse an der materiellen und sozialen Hebung des Lehrerstandes haben. Die Beseitigung

der Vorschulen würde also unmittelbar bewirken, daß ein erhebliches Hindernis auf dem Wege zur Einheitsschule beseitigt wird, und mittelbar würde sie zur äußeren und inneren Hebung der Volksschule beitragen.

Wir fordern noch in anderer Weise den organischen Anschluß der höheren an die niederen Schulen.

Wenn in der heutigen herrschenden Gesellschaft nur ein Fünkchen Neigung dafür vorhanden wäre, die Bildungsgegensätze auszugleichen, wenn auch nur eine Spur Wahrheit in der verlogenen Phrase wäre, daß heutzutage noch jedes richtige Können sich durchzusetzen vermöge, so müßte man trotz aller sonstigen Verschiedenheiten doch geeignete Brücken von der höheren zur niederen Schule gebaut haben. Es hätte dann doch wenigstens der weiße Rabe unter den Volksschülern, dessen Vater eine unerwartete Erbschaft gemacht hat, oder der einen wohlhabenden Gönner findet, die Möglichkeit, aus der Volksschule in die höhere Schule überzusiedeln. Aber auch darin prägt sich wieder der Klassencharakter des heutigen Schulwesens unverhohlen aus, daß man Unterrichtsfächer, Lehrziele und Methoden in den beiden Schulgattungen ganz anders gestaltet hat, so daß es einem noch so begabten Volksschüler nur unter Aufwand von sehr vieler Zeit und Mühe, nur unter Aufwendung hoher Kosten und einiger Jahre seines Lebens möglich ist, den Sprung aus der Volksschule in die höhere Schule zu tun.

Schon in den untersten Klassen, in denen es eigentlich noch keine verschiedenen Unterrichtsstoffe für höhere (in diesem Falle Vor-)schulen und Volksschulen gibt, in denen nur Elementarunterricht getrieben wird, weist der Lehrplan schon erhebliche Verschiedenheiten auf. Die Vorschulen bevorzugen den sprachlichen Unterricht, um den späteren höheren Schüler, der fremde Sprachen lernen soll, in der Muttersprache schon soweit wie möglich zu festigen. „Die übrigen Fächer — mit Ausnahme des Rechnens, das aber auch meist abstrakter und formaler betrieben wird als in der Volksschule — treten in der Vorschule zurück und spielen dort bei weitem nicht die Rolle wie in der Volksschule", so rühmt einer der wenigen Befürworter der Vorschulen in der deutschen Lehrerschaft, der Frankfurter Lehrer Ries, die Vorschulen und ahnt dabei nicht einmal, wie er mit der Lobpreisung in Wirklichkeit die schärfste Kritik der Vorschule ausspricht. Denn es ist fürwahr kein Vorzug, wenn die Vorschulen lediglich zu dem Zwecke, den Schüler ein Jahr früher in die höhere Lehranstalt zu befördern, den interessanteren Sachunterricht — Heimatkunde, Anschauungsunterricht — vernachlässigen und dafür das Kind mit der langweiligen und abstrakten Grammatik quälen. Allerdings wird auch der Religionsunterricht in der Vorschule in geringeren Dosen verabreicht als in der Volksschule, beiläufig ein anschaulicher Beleg dafür, daß die herrschende Klasse die Religion besonders für das gewöhnliche Volk und seine

Schulen für notwendiger als für sich selbst und seinen eigenen Nachwuchs hält.

Die Kinder, die sich auf einer Volksschule für eine höhere Schule vorbereiten, sind also schon im Nachteil gegen die Vorschüler, sie verlieren ein Jahr ihres Lebens, da sie zur Vorbereitung vier Jahre die Volksschule besuchen müssen, während die Vorschule in drei Jahren vorbereitet.

Noch krasser werden die Gegensätze, wenn man nicht an eine normale städtische Volksschule, sondern an irgend eine Halbtags- oder auch an eine zwei- oder dreiklassige Schule auf dem Lande oder in einer kleinen Stadt denkt. Ein solcher Schüler ist nach vierjährigem Schulbesuch natürlich noch viel mangelhafter vorbereitet und büßt demnach noch mehr Zeit zur Gewinnung des Anschlusses an eine höhere Schule ein.

Noch erheblich schwieriger ist der Uebergang aus einer höheren Volksschulklasse in eine höhere Schule, wenn man nicht ganz von vorn, also in der untersten Klasse anfangen will. In diesem letzteren Falle verliert der Volksschüler soviele Jahre wie er im Lebensalter den Sextanern der Realschule oder des Gymnasiums voraus ist. Mag er im übrigen viel reifer und vorgeschrittener als seine Klassengenossen sein, so muß er doch wieder zu ihnen hinuntersteigen. Das gilt selbst für einen vierzehnjährigen sehr begabten Volksschüler, für den die Eltern auf den Rat der Lehrer die Kosten für höhere Ausbildung aufbringen wollen und den sie deshalb in eine höhere Schule schicken.

Die Lehrpläne sind eben von Grund aus verschieden und nehmen keinerlei Rücksicht aufeinander. Der Lehrplan für eine Realschule und Oberrealschule in Preußen sieht für die Knaben vom 9. bis zum 14. Lebensjahre (Sexta bis Sekunda) so aus: (Die Zahlen geben die Zahl der wöchentlichen Stunden in den einzelnen Fächern an.)

	VI	V	IV	UIII	OIII	UII
Religion	3	2	2	2	2	2
Deutsch u. Geschichtserzählungen	5	4	4	3	3	3
Französisch	6	6	6	6	6	5
Englisch	—	—	—	5	4	4
Geschichte	—	—	3	2	2	2
Erdkunde	2	2	2	2	2	1
Rechnen und Mathematik	5	5	6	6	5	5
Naturwissenschaften	2	2	2	2	4	6
Schreiben	2	2	2	—	—	—
Freihandzeichnen	—	2	2	2	2	2

Dagegen enthält der Lehrplan der Volksschule in Preußen für die gleiche Zeit (Mittel- und Oberstufe) die folgende Verteilung:

	Mittelstufe		Oberstufe	
	einklassige Schulen	mehrklassige Schulen	einklassige Schulen	mehrklassige Schulen
Religion	5—6	4	5—6	4
Deutsch	10—9	8	8—7	8
Rechnen	4	4	5	4
Raumlehre . . .		—		2
Zeichnen	1	2	2	2
Realien	6	6	6	6 (8)
Singen	2	2	2	2
Turnen (Handarbeit)	2	2	2	2

Ein Ausgleich läßt sich dadurch anbahnen, daß in den Fächern, die in beiden Schularten gleich sind, eine Gleichstellung der Lehrziele erfolgt; ferner dadurch, daß der fremdsprachliche Unterricht in den höheren Schulen nicht schon in der untersten Klasse beginnt; ferner dadurch, daß auch in den Volksschulen eine fremde Sprache gelehrt wird, und zwar kann das in den oberen Klassen fakultativ für diejenigen geschehen, die sich durch Begabung und Fleiß dafür eignen. Endlich kann ein Anschluß der höheren an die niederen Schulen dadurch herbeigeführt werden, daß für vierzehnjährige Volksschüler, die auf eine höhere Schule überführt werden sollen, ein- oder mehrjährige Sonderkurse eingerichtet werden, durch die die Schüler auf verkürztem Wege bis zur Reife der entsprechenden Klasse der höheren Lehranstalt herangebildet werden, für die sie nach ihrem Alter in Betracht kommen.

*

Die Koedukation.

Auf dem Wege zur Einheitsschule liegt ferner die Forderung der gemeinsamen Erziehung von Knaben und Mädchen.

Ich will hier nicht die allgemeinen Gründe anführen, die uns Sozialdemokraten zu grundsätzlichen Anhängern der Koedukation machen, weil wir grundsätzlich die Gleichberechtigung von Mann und Frau verlangen. Wer die sozialistischen Anschauungen über die Rechte und Pflichten der Geschlechter gegeneinander und in ihrem Verhältnis zur Gesellschaft genauer kennen lernen will, möge die darüber in reichlichem Maße vorhandene sozialistische Literatur nachlesen.

Ich nehme die Gleichberechtigung hier als gegeben an und folgere daraus für die Erziehung, daß die Knaben und Mädchen solange als möglich gemeinsam unterrichtet und erzogen werden sollen. Eine etwaige Trennung soll nur erfolgen, wenn und soweit die Berufswahl eine Trennung wünschenswert macht, aber auch dann nicht generell, sondern nach dem Bedürfnis, von Fall zu Fall und auf persönliche Entscheidung. In den meisten Fällen wird deshalb überhaupt keine Trennung eintreten, vor allen Dingen nicht bei den theoretischen Berufen. Die Geschlechter können in diesen Fällen vom Kindergarten bis zur Universität gemeinsam unterrichtet werden.

Eine teilweise Trennung wird sich in der Regel zwanglos bei der Entscheidung über den Beruf in der praktischen Abteilung der Mittelschule ergeben. Es gibt eine Reihe von Berufen, die sich der weiblichen Arbeitskraft aus praktischen oder gesundheitlichen Gründen mehr oder weniger versagen, und umgekehrt gibt es Berufe, die von den jungen Mädchen und Frauen mit Vorliebe ergriffen werden, weil ihre körperliche und geistige Konstitution sie dafür besonders eignen.

Um aber die Entscheidung der Frau über ihren Beruf nicht von äußeren Umständen abhängig zu machen, um alle herkömmlichen Vorurteile und Hemmnisse auszuschalten, so daß nur noch die individuelle Neigung und Leistungsfähigkeit der einzelnen Frau zu entscheiden hat; um also auch in dieser Frage die Frau dem Manne gleichberechtigt zu machen, sollen ihr die gleichen Bildungsmöglichkeiten wie dem Manne eröffnet werden. Das geschieht am besten durch die gemeinsame Erziehung der Geschlechter.

Diese Gemeinsamkeit hat daneben eine Reihe von erzieherischen Vorteilen im Gefolge, die wir für die Gesellschaft nicht ungenutzt lassen wollen.

Durch die gemeinsame Erziehung von klein an wird die heutige Entfremdung der Geschlechter zum großen Teile beseitigt. Heute verstehen sich die Geschlechter vielfach nur beim Liebesspiel. Und auch hierbei aus mancherlei sozialen Gründen häufig nur mangelhaft und äußerlichsinnlich. Eine Kameradschaft zwischen Mann und Frau trifft man nur selten, weil beide in den wichtigsten Jahren der Entwicklung voneinander ängstlich ferngehalten werden; später aber treten sie sich nur als verschieden erzogene, mit verschiedenen Interessen erfüllte Männlein und Weiblein gegenüber, die weiter kein gemeinsames Interesse kennen als sich an einander sexuell zu ergötzen.

Bei gemeinsamer Erziehung soll natürlich der erotische Trieb nicht gefährdet werden; er soll sich durchaus seiner Natur gemäß entwickeln. Aber er wird nicht die krankhaft gesteigerte Form von heute annehmen. Da die Geschlechter sich von Grund auf besser kennen und schätzen, so werden auch ihre erotischen Beziehungen vertieft und veredelt

werden. Während des Jünglings- und Jungfrauenalters wird der erotische Trieb nicht wie heute auf Abwegen seine Befriedigung suchen, sondern seine rein sinnliche Betätigung wird durch die gewohnte kameradschaftliche Zusammenarbeit gebändigt werden; im übrigen aber wird die Entwicklung der geschlechtlichen Verschiedenheiten einen willkommenen Antrieb für beide Geschlechter bilden, sich gerade während der Zeit der werdenden Reife in dem Streben nach körperlicher und geistiger Vollkommenheit gegenseitig von der besten Seite zu zeigen.

Ich zitiere in diesem Zusammenhange den liberalen Schulreformer Tews, den ich sonst wegen seiner pädagogischen und schulpolitischen Halbheiten leider meistens angreifen muß: „Die hier und da ausgesprochenen Befürchtungen, daß der gemeinsame Unterricht die bekannten Jugendtorheiten im Verkehr beider Geschlechter miteinander fördern und damit den Ernst des Lebens gefährden könnte, ja, die Furcht vor sittlichen Gefahren, beruhen auf einer gänzlichen Verkennung der Verhältnisse und auf schlechter Beobachtung des Kindeslebens. Nirgends ist der Flirt so im Schwunge als da, wo die Kinder in getrennten Schulen unterrichtet werden, während in gemeinsamen Schulen die Geschlechter in der nüchternsten, natürlichen Weise miteinander verkehren. Wo es anders ist, sind sittliche oder vielmehr unsittliche Verhältnisse im Leben der Erwachsenen schuld, die von den Kindern nachgeahmt werden, mag man sie in der Schule vereinigen oder trennen. So mancher Adonis, der als Fünfzehnjähriger mit der bunten „Studentenmütze" zur Quarta oder Tertia wandert und auf den im gleichen Alter befindlichen, in der Schule ebenso „hervorragenden" Backfisch einen überwältigenden Eindruck macht, offenbart sich in der gemeinsamen Schule in seiner ganzen geistigen Minderwertigkeit und verliert damit für das andere Geschlecht fast jede Anziehungskraft. Und umgekehrt wird das junge Dämchen, das in dem gut frisierten Köpfchen nicht allzuviel beherbergt, von den Kameraden des andern Geschlechts bei gemeinsamem Unterricht sicherlich anders angesehen, als wenn nur der Schulweg und vielleicht noch das Krocket und die Eisbahn Gelegenheit zur Begegnung bieten. Alles, was in dieser Beziehung, ohne Kenntnis von Tatsachen, vorgebracht wird, gehört in das Reich der von keiner Kenntnis der Kinderpsychologie eingeschränkten Fabelei. Gewiß entwickeln sich Sympathien auch auf der Schulbank, aber auf soliderer Grundlage als an jeder anderen Stelle, und auch aus diesem Grunde ist der gemeinsame Unterricht naturgemäß und für die Entwicklung segensreich". (Moderne Erziehung in Haus und Schule, S. 96 f.)

Eine vorzügliche Widerlegung aller Einwände vom demokratischen Standpunkt der Gleichberechtigung der Geschlechter aus gibt Eduard Sack in seinen „Schlaglichtern zur Volksbildung". Er führt zahlreiche Zeugnisse von Philosophen, Pädagogen, Dichtern und Politikern an, die alle

der gemeinsamen Erziehung der Geschlechter das Wort reden und sich davon, gestützt auf eigene Erlebnisse oder auf allgemeine Erfahrungen, eine Veredelung der Beziehungen der Geschlechter zu einander versprechen.

Sack beruft sich hauptsächlich auf die Erfahrungen im amerikanischen Schulwesen, in dem die Gemeinschaftserziehung von jeher Sitte ist. Man hat sie zwar auch dort gelegentlich angegriffen; aber das gesunde Prinzip hat bisher noch stets allen Anfechtungen widerstanden und gewinnt je länger je mehr Freunde. Aus einem Bericht über das Schulwesen in Chicago, wo gemeinsamer Unterricht vom 6. bis zum 21. Lebensjahre erteilt wird, zitiert Sack: „Die Mädchen sitzen unter den Knaben ihres Alters, nicht wie im alten Europa, wo die Geschlechter um so ängstlicher getrennt gehalten werden, je lockerer die sittlichen Ansichten sind. Im freien Verkehr unter einander lernen sie ihre gegenseitigen Ansichten kennen, beginnen sie sich zu verstehen und zu achten, tauschen sie Herz und Verstand, knüpfen sie zarte Bande der Freundschaft, und manchmal rühren auch spätere Verbindungen von der Schule her. Der Erfolg ist entschieden ein allgemeiner und nationaler, denn in keinem anderen Lande hat die Frau eine geachtetere und einflußreichere Stellung; der Mann wagt niemals, im öffentlichen Verkehr der Frau den Vorrang zu versagen." Ausdrücklich hervorgehoben zu werden verdient noch die Tatsache, daß alle Schüler ohne Unterschied der äußeren Verhältnisse, die Kinder armer und reicher Eltern, in diesen Räumen zusammensitzen.

In einem Bericht über das Gemeinschaftssystem in St. Louis heißt es: „Die Aenderung (der getrennten Erziehung in gemeinsame. D. V.) wurde in St. Louis so allmählich vorgenommen, daß wir jeden Punkt in den beiden Systemen mit der größten Genauigkeit vergleichen und abwägen konnten. Mit dem Zusammensein der Knaben und Mädchen in denselben Klassen stellte sich augenblicklich eine bessere Disziplin ein. Und dies war nicht nur der Fall in bezug auf die Knaben, sondern ebenso in bezug auf die Mädchen. Die Roheit und das Sichgehnlassen der Knaben, solange sie getrennt sind, verwandelt sich in Gegenwart der Mädchen plötzlich in Zurückgezogenheit. Die übermäßige Empfindsamkeit, die dadurch erzeugt wird, daß die Mädchen getrennt von den Knaben erzogen werden — sie offenbart sich durch ein frivoles abgeschmacktes Benehmen solcher Mädchen, wenn sie in männliche Gesellschaft kommen — verschwindet beinahe ganz in gemischten Schulen und statt ihrer tritt ruhige Selbstbeherrschung ein. Die Folge davon ist die allgemeine Einführung von milderen Strafformen. Die Natur hat Knaben und Mädchen als Brüder und Schwestern in derselben Familie entstehen lassen; sie sollten daher auch gemeinschaftlich erzogen werden, damit ihre sozialen Instinkte vor krankhafter und unnatürlicher Entwicklung bewahrt werden. Die natürliche Abhängigkeit jedes einzelnen von der Gesamtheit der Gesellschaft sollte

nicht dadurch geschädigt werden, daß gerade während der bedeutendsten Entwicklungsperiode die Geschlechter von einander abgeschlossen werden."

Nach einem der letzten Berichte über das Schulwesen der Vereinigten Staaten, den Kuypers (Volksschule und Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten, S. 23) zitiert, haben von den 628 Städten des Landes 587 gar keine Trennung der Geschlechter in den Schulen aller Art, vom Kindergarten bis zur Universität, und unter den übrigen 41 Städten sind nur 13, sämtlich im Osten gelegen, die in allen Klassen Knaben und Mädchen trennen. Der Unterricht auf dem Lande kennt überhaupt keine Geschlechtertrennung. Betrachtet man das ganze Bundesgebiet, so sind mehr als 90 vom Hundert der Volksschüler und wenigstens 95 vom Hundert der Schüler höherer Lehranstalten in gemischten Klassen. Die Frage nach einer sittlichen Gefahr der Koedukation wurde fast allgemein verneint; das Bedenken, daß die individuelle Erziehung der Geschlechter bei der Koedukation erschwert sei, konnte hingegen nicht bestritten werden.

Das letztere scheint mir mehr eine Empfindung Kuypers zu sein, deren Berechtigung ich bestreite. Die individuelle Erziehung des einzelnen Kindes kann natürlich bei Gemeinschaftserziehung ebensogut zu ihrem Rechte kommen wie bei getrennter Erziehung; es kommt nur darauf an, daß die Klassenbesetzung so gering ist, daß der Lehrer sich jedes Schülers nach seiner Individualität annehmen kann. Die individuelle Erziehung „der Geschlechter" ist im übrigen ein etwas unklarer Begriff. Soll er besagen, daß die Eigenarten der Geschlechter bei gemeinsamer Erziehung leiden, so trifft das höchstens in dem Sinne zu, daß gewisse, von der Tradition gepflegte Verschiedenheiten von Knaben und Mädchen nicht genügend berücksichtigt werden können.

Das scheint mir aber auch kein Mangel zu sein. Die natürlichen Unterschiede und Gegensätze von Mann und Frau können durch keine Erziehung beseitigt werden. Es wäre auch wahrlich schade darum! Aber die im Laufe der sozialen Entwicklung dank der jahrtausendelangen Unterdrückung der Frau *künstlich* erzeugten Unterschiede der Geschlechter sollen gerade durch Gemeinschaftserziehung und im späteren Leben durch ein natürlicheres, freieres Verhältnis der Geschlechter, durch die völlige Gleichberechtigung beseitigt werden.

In der sozialistischen Zukunft werden Mann und Frau mit voller Gleichberechtigung am Werke der gesellschaftlichen Arbeit schaffen, jeder wird nach seinem besten Können seine Kraft zum Besten des allgemeinen Wohls einsetzen, ganz gleich, ob er als Mann oder als Frau zur Welt gekommen ist. Diese Gleichheit in Rechten und Pflichten wird den Druck vom weiblichen Geschlechte nehmen, mit dem die Tradition einer unfreien Vergangenheit auf ihm lastet, sie wird die Frau als die freie Kameradin neben den Mann im Arbeitsprozeß und im sonstigen gesellschaftlichen Leben

stellen. Aber diese Gleichheit wird auch eine neue und schönere Zeit des Liebeslebens für die Menschheit herbeiführen, in voller Freiheit der Wahl werden die zu vollem Bewußtsein ihres gegenseitigen Wertes und zu der vollen Kraft und Schönheit ihres Geistes und ihres Leibes erzogenen Männer und Frauen einander geben und nehmen.

Die gemeinsame Erziehung der Geschlechter bildet eine sichere Brücke in dieses Land der Gleichheit, Freiheit und Freude.

(**Literatur**: W. Lexis, Das Unterrichtswesen im deutschen Reich. Aus Anlaß der Weltausstellung in St. Louis unter Mitwirkung zahlreicher Fachmännner herausgegeben. I. Band: Die Universitäten; II. Band: Die höheren Lehranstalten und das Mädchenschulwesen; III. Band: Das Volksschulwesen und das Lehrerbildungswesen; IV. Band: Das technische Unterrichtswesen. Berlin, Verlag von A. Asher u. Co. 1904. — J. Tews, Schulkämpfe der Gegenwart. Verlag von B. G. Teubner, Leipzig. 1906. — J. Tews, Moderne Erziehung in Haus und Schule. Verlag von B. G. Teubner, Leipzig. 1907. — Franz Kuypers, Volksschule und Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten. Leipzig, Verlag von B. G. Teubner. 1907. — Eduard Sack, Schlaglichter zur Volksbildung. Verlag von Wörlein u. Co., Nürnberg 1886. — Georg Kerschensteiner, Grundfragen der Schulorganisation. Verlag von B. G. Teubner, Leipzig. 1907. — Pädagogische Zeitung. Hauptorgan des deutschen Lehrervereins. Jahrgang 1904. — Die deutsche Schule. Monatsschrift, herausgegeben im Auftrage des deutschen Lehrervereins von Robert Rißmann. Jahrgang 1909.)

4. Die Unentgeltlichkeit des Schulwesens.

Neben der Schule gibt es im heutigen Deutschland ein zweites Erziehungsinstitut, das in demselben Maße von der herrschenden Klasse bevorzugt wird, wie die Schule, insbesondere die Volksschule, sich Gleichgültigkeit und Vernachlässigung gefallen lassen muß: es ist das stehende Heer, die militärische Erziehung.

Zwar verleugnet sich auch in der Organisation des Heerwesens der Klassencharakter des heutigen Staates nicht. Ein Aufrücken nach der Befähigung gibt es nicht, die ehrenvollen Stellen in der Leitung der größeren oder kleineren Truppenkörper werden ausschließlich der herrschenden Klasse, in ihr sogar vorzugsweise dem Geburtsadel vorbehalten. Ferner hat sich die herrschende Klasse das Vorrecht genommen, daß ihre Söhne nur ein Jahr zu dienen nötig haben, daß sie während dieser Zeit schnell befördert werden und dermaleinst sogar die seltene Ehre erwerben können, bei militärischen Uebungen und an patriotischen Feiertagen als leibhaftige Offiziere herumzustolzieren.

Auch im ganzen genommen kommt das Institut des Militarismus lediglich der herrschenden Klasse zugute und nicht einmal beiläufig wie die heutige Schule auch dem Proletariate. Heer und Marine sind Einrichtungen, die in ihrem Zwecke und in allen ihren Funktionen lediglich der herrschenden Klasse nützen. Das Kapital hält sich das Militär zum Schutze gegen äußere und innere Feinde, zugleich aber ist das Heerwesen mit seinen gewaltigen finanziellen Bedürfnissen auch eine vortreffliche Kapitalanlage.

Aus diesen Gründen hegt und pflegt die herrschende Klasse den Militarismus mit Liebe und Opferwilligkeit. Während bei den Volksschulen im deutschen Reiche auf einen Lehrer durchschnittlich 58 Schüler kommen, bei den höheren Schulen 18 und bei den Universitäten 12, so weist die militärische Erziehung schon in dieser Beziehung günstigere Verhältnisse auf: schon auf 7 Mann kommt hier ein „Lehrer", ein Unteroffizier. Zeigt diese Zahl schon, daß die herrschende Klasse nicht spart, wenn es sich um die soldatische Bildung handelt — denn Sparsamkeit, um nicht zu sagen unwürdige Knauserei, ist die Ursache der unpädagogisch hohen Klassenfrequenz der Volksschule — so geht aber die Opferwilligkeit des Staates bei dem Militarismus in noch viel augenfälligerer Weise aus der Tatsache hervor, daß bei der militärischen Erziehung das Prinzip der Unentgeltlichkeit vollständig durchgeführt ist.

Man kann sich gerade an diesem Beispiele des Militarismus klar machen, wie selbstverständlich der herrschenden Gesellschaft eine Sache erscheint, wenn sie in ihrem Interesse liegt; und wie töricht, anspruchsvoll, sozialistisch-zukunftsstaatlich sie dieselbe Sache schilt, sobald sie nicht der besitzenden Klasse, sondern dem Volke, der Allgemeinheit schlechthin zugute kommen würde.

Beim Militarismus ist die „Unentgeltlichkeit des Unterrichts" restlos durchgeführt; man stelle sich nur das Gegenteil vor: daß man für das Vergnügen, Soldat zu sein, auch noch vierteljährlich ein „Kasernengeld" entrichten müßte!

Auch die „Unentgeltlichkeit der Lehr- und Lernmittel" ist beim Militarismus eine Selbstverständlichkeit; kein Soldat braucht sich Säbel, Gewehr, Pulver und Blei selbst anzuschaffen; alles wird ihm vom Reiche geliefert.

Und ebenso ist die Verpflegung und Kleidung unentgeltlich Geben wir auch bereitwilligst zu, daß die Beköstigung der gemeinen Soldaten sehr knapp und dürftig ist, so sorgt doch aber das Reich wenigstens für die völlige Verpflegung des Soldaten während seiner Dienstzeit. Ja, der Soldat erhält noch eine — freilich ebenfalls sehr armselige — Löhnung, über die er frei verfügen kann. Man verlangt nicht von dem Soldaten, daß er sich auf seine eigenen Kosten kleide und nähre. Der Gedanke würde der herrschenden Klasse geradezu absurd erscheinen. Wie sollte dabei wohl eine geordnete, gleichmäßige militärische Erziehung möglich sein!

Aber nun wende man den Blick von der Kaserne auf die Schule. Jetzt gelten plötzlich alle Argumente nicht mehr: es muß Schulgeld bezahlt werden; jeder Schüler muß sich selbst seine Lernmittel anschaffen, und materielle Verpflegung, Speise, Trank und Kleidung sind in der Schule des heutigen Klassenstaates unbekannte Dinge.

Da aber die Schule eine viel wichtigere Einrichtung der Gesellschaft ist als das stehende Heer; da eine zweckmäßig im Sinne der Sozialdemokratie organisierte Schule zugleich die beste Wehrhaftmachung des Volkes unter Abschüttelung des teuren und kulturfeindlichen stehenden Heeres bedeuten würde; da es sich endlich in der Schule um den jugendlichen, der Pflege und Sorgfalt besonders bedürftigen Nachwuchs der Gesellschaft, also um die Zukunft der Gesellschaft überhaupt handelt, so verlangt die Sozialdemokratie, daß bei der Organisation des Schulwesens das Prinzip der Unentgeltlichkeit mit voller Konsequenz durchgeführt wird.

Auch die Einheitsschule, die die Sozialdemokratie verlangt, ist nur durchführbar, wenn der Schulbesuch in allen Schulgattungen, von der Kleinkinderschule bis zur Universität, völlig unentgeltlich ist.

* * *

Die Unentgeltlichkeit des Unterrichts.

Der unentgeltliche Unterricht ist eine einfache Konsequenz des Schulzwanges. Legt der Staat den Eltern die Pflicht auf, ihre Kinder zur Schule zu schicken, so übernimmt er damit die Pflicht, für den Unterricht der Kinder zu sorgen. Aber der Staat zwingt nicht nur die Kinder zur Schule, sondern er zwingt auch die Eltern, für den Schulbesuch ihrer Kinder obendrein zu zahlen. Damit legt er den Eltern schulpflichtiger Kinder eine Steuer auf, die kinderlose Leute und Unverheiratete nicht zu zahlen brauchen. Also gerade solche Familien, deren Lebenshaltung durch die Kinder ohnehin verteuert wird, müssen noch eine Bildungssteuer zahlen. Und um so höher steigt diese besondere Steuerlast, je mehr Kinder in einer Familie sind, je höher also schon die allgemeinen Ausgaben sind.

In Preußen ist nach dem Gesetze vom 14. Juni 1888 das Schulgeld für die Volksschulen abgeschafft worden. In gewissen Ausnahmefällen muß es jedoch nach wie vor bezahlt werden. Von den 272 302 458 M. im Jahre 1906 betragenden Unterhaltungskosten der preußischen Volksschule wurden 960 320 M. durch Schulgeld aufgebracht, wovon 225 941 M. auf das Land und 734 379 M. auf die Städte entfielen. Der Betrag ist im Verhältnis zu den gesamten Schulkosten geringfügig, so daß er schon aus diesem Grunde völlig wegfallen könnte.

In Bayern ist im Gegensatz zu Preußen die Erhebung des Schulgeldes als allgemeine Regel vorgeschrieben. Doch machen die Gemeinden mehr und mehr von der Befugnis Gebrauch, das Schulgeld auf die Gemeindekasse zu übernehmen. Nach der Unterrichtsstatistik für 1900/01 wurde von den 7380 Schulen Bayerns in 5425 (= 73,5 v. H.) Schulgeld im Gesamtbetrage von 1 592 751 M. erhoben. Von diesem Betrage fallen 2,9 v. H. auf die Städte, 97,1 v. H. auf das Land.

Im Königreich Sachsen ist das Schulgeld eine gesetzliche Einrichtung. Den Gemeinden ist zwar gestattet, das Schulgeld nach den Vermögens- und Familienverhältnissen der Beitragspflichtigen abzustufen, nicht aber, es gänzlich aufzuheben. In Württemberg wird, sobald Umlagen erforderlich sind, ein Schulgeld zur Gemeindekasse erhoben, und zwar für jeden Schüler 1,40 M. bis 2,40 M., je nach der Größe der Ortschaft. In Baden sind für jedes Schulkind 3,20 M. an die Gemeinde zu steuern. Unvermögende werden von dieser Pflicht befreit, ohne daß der Nachlaß als Armenunterstützung gilt. Mit Zweidrittelmehrheit kann die Gemeinde auf die Erhebung von Schulgeld verzichten. In Hessen hängt die Erhebung von Schulgeld von dem Beschlusse des Gemeindevorstandes ab, es darf je nach der Einwohnerzahl 3,43 M. bis 10,86 M. jährlich für jedes Kind betragen; im Frühjahr 1902 gab es in Hessen 291 Schulen mit Schulgeld, 692 Schulen ohne Schulgeld. In Sachsen-

Weimar werden solche Gemeinden, die kein „angemessenes" Schulgeld erheben, von der Staatsunterstützung ausgeschlossen.

Auch in den übrigen Bundesstaaten bildet die Erhebung von Schulgeld die Regel.

Da die Schulsteuer in vielen Fällen von den Aermsten der Armen erhoben wird, so geht ihre Einziehung nicht immer ohne Schwierigkeiten ab; der Gerichtsvollzieher findet reichliche Arbeit. Nach einem Bericht aus Leipzig wurden dort im Jahre 1903 40946 Zahlungsauflagen erlassen und 9802 Anträge auf Zwangsvollstreckung gestellt. Die letzteren betrafen Bürgerschuldgeld in 2086 Fällen, Bezirksschulgeld in 7716 Fällen; beim Bürgerschulgeld war die Zwangsvollstreckung in 30 Fällen, bei Bezirksschulen in 1349 Fällen erfolglos!

Die Schulgeldsätze für Volksschulen sind immerhin noch verhältnismäßig niedrig. Zu erheblicher Höhe schwellen aber die Sätze bei den höheren Schulen an. Nach Angaben, die ich der Statistischen Beilage der Päd. Ztg. (Oktober 1908) entnehme, rangieren die Bundesstaaten nach der Höhe des jährlichen Schulgeldes an den Gymnasien in folgender Reihenfolge:

Bayern	45 M.	Rudolstadt u. Sondershausen, Braunschweig, Lippe, Lippe-Schaumburg, Elsaß-Lothringen	120 M.
Württemberg	60 „	Preußen, Anhalt, Waldeck	130 „
Koburg	96 „	Oldenburg, Reuß ä. L., Bremen	150 „
Sachsen-Weimar	100 „	Lübeck	160 „
Baden, Hessen	108 „	Hamburg	192 „
Sachsen, Altenburg, Gotha, Mecklenburg-Schwerin u. Strelitz, Meiningen, Reuß j. L., Schwarzburg-			

Wenn man die Bundesstaaten nach der Höhe der Schulgeldsätze an den Realschulen zweiter Ordnung, also der den Volksschulen nächststehenden höheren Schulart, ordnet, so ergibt sich folgende Reihenfolge:

Bayern	45 M.	Hessen	108 M.
Württemberg	50 „	Anhalt	110 „
Baden	60 „	Lippe, Lippe-Schaumburg, Mecklenburg-Schwerin, Schwarzburg-Sondershausen, Lübeck, Sachsen	120 „
Mecklenburg-Strelitz	72 „	Oldenburg	130 „
Bremen	80 „	Hamburg	144 „
Koburg und Gotha	84 „	Braunschweig	150 „
Preußen	90 „		
Elsaß-Lothringen, Meiningen, Weimar	100 „		

Die Schulgeldsätze an den Realschulen stehen also nicht erheblich hinter denen der höchsten Gattung der höheren Knabenschulen zurück. Ueber die Sätze an den höheren Knabenschulen gehen aber die an den höheren Mädchenschulen im allgemeinen noch hinaus. Bei ihnen ergibt sich folgende Reihenfolge:

Meiningen	36 M.	Hessen	108 M.
Elsaß-Lothringen, Waldeck, Mecklenburg-Strelitz. .	80 „	Anhalt, Oldenburg, Lippe-Schaumburg, Mecklenburg-Schwerin . . .	110 „
Württemberg	84 „	Braunschweig, Koburg-Gotha, beide Reuß . .	120 „
Bayern, Baden, Lippe .	90 „	Preußen, Weimar . . .	140 „
Schwarzburg-Rudolstadt .	96 „	Sachsen.	150 „
Schwarzburg-Sondershausen	100 „	Lübeck	200 „
Altenburg	102 „		

Auf die mancherlei interessanten Betrachtungen und Vergleiche, zu denen diese drei Listen anregen, will ich hier nicht eingehen; beiläufig sei nur erwähnt, daß durch die Schulgeldsätze auch ein Schlaglicht auf die geographische Verteilung von Kastengeist und Standesdünkel in Deutschland geworfen wird. In Süddeutschland sind im allgemeinen niedrigere Sätze, in Norddeutschland aber zieht man schon im Schulwesen hohe Schranken zwischen dem niederen Volk und den oberen Zehntausend.

Die hohen Schulgeldsätze der höheren Lehranstalten werden zum großen Teile von Leuten gezahlt, denen ein solches Opfer nicht schwer fällt. Es liegt deshalb die Ansicht nahe, daß es der Arbeiterklasse schließlich gleichgültig sein könne, wie hoch die Schulsteuern der Wohlhabenden sind, ja, daß die Eltern der höheren Schüler eigentlich noch mehr zahlen müßten, damit Staatszuschüsse zu den Unterhaltungskosten der höheren Schulen überhaupt nicht notwendig seien.

Diese Auffassung ist falsch. Die Sozialdemokratie muß grundsätzlich völlige Unentgeltlichkeit, auch für die höheren Schulen, fordern. Wohl würde die Verwirklichung dieser Forderung zunächst ein Geschenk an die reichen Leute aus den Mitteln der Allgemeinheit bedeuten. Aber einmal würde die Erhöhung der direkten Staatssteuer, die beim Wegfall der Schulgeldeinnahmen notwendig würde, die reichen Steuerzahler schon wieder zur Beitragsleistung für die gemeinsamen Schulaufgaben heranziehen.

Wichtiger aber ist es, daß bei völliger Unentgeltlichkeit auch die befähigten Söhne von Arbeitern in die Lage kommen, die höheren Schulen zu besuchen. Wohl ist heute das Schulgeld nicht das einzige Hindernis für proletarische Eltern, die schweren Herzens darauf verzichten, ihre begabten Kinder auf die Realschule zu entsenden; es gibt noch andere

Schwierigkeiten zu überwinden. Aber das hohe Schulgeld ist doch die nächste und unmittelbarste Schranke, die allein schon einem Arbeiter so unübersteiglich erscheint, daß er sich um die späteren Schranken vorerst gar nicht kümmert. Wie kann es ein Arbeiter, der bei günstigen Lohn- und Arbeitsverhältnissen auf 1500 M. Jahreseinkommen kommt, möglich machen, den zehnten Teil seines Einkommens als Schulgeld auszugeben! Dazu kommt, daß meistens mehrere Kinder vorhanden sind, und daß sein ausgeprägtes Gerechtigkeitsgefühl dem Arbeiter nicht erlaubt, nur einem seiner Kinder den Besuch der höheren Schule möglich zu machen, die anderen Kinder aber in die Volksschule zu schicken.

So kommt es, daß die Arbeiter die höheren Schulen kaum dem Namen nach kennen, und daß sie nie den ketzerischen Gedanken erwägen, daß auch für ihre Söhne und Töchter die höheren Schulen da sind.

Und so kommt es ferner, daß der ursprüngliche Schatz an Intelligenz, schöpferischer Kraft und künstlerischem Können, der im Proletariat schlummert, durch die Schule nicht gehoben wird. Nur die fünf vom Hundert aller Schulkinder, die wegen der Wohlhabenheit, nicht wegen der Klugheit ihrer Eltern höhere Schulen besuchen, bilden den Fonds, aus dem für die Erhaltung von Wissenschaft und Kunst, für die Pflege und Fortentwicklung der geistigen Kulturwerte geschöpft werden muß; was aber in den übrigen 95 vom Hundert aller Schulkinder, in den unverbrauchten Hirnen und Herzen der Proletarierjugend an Initiative, Kraft und Wollen steckt, das findet keinen Boden, auf dem es gedeihen könnte, das geht zugrunde unter dem Drucke der Not, in der Tretmühle einer gleichgültigen und abstumpfenden Berufstätigkeit.

Selbst ein Buchgelehrter wie der verstorbene Professor Paulsen hat es einmal für nötig gehalten, über diese törichte Organisation unseres Schulwesens ein kräftiges Urteil zu fällen: „Unfähige werden abgerichtet und treten in die leitenden Stellen, wo sie nichts leisten und ihnen selber nicht wohl wird. Und andererseits wird solchen, die zu großer Tätigkeit innere Begabung mitbringen, die Gelegenheit zur Ausbildung vorenthalten; indem sie bei niederer Dienstleistung festgehalten werden, geht ihr Talent der Gesellschaft verloren und sie selber haben lebenslang den Druck der Verhältnisse zu tragen.“ (In Reins Enzykl. Handbuch, I, 667.)

Gewiß würde durch die Unentgeltlichkeit des Unterrichts an den höheren Schulen noch nicht die ganze Summe latenter geistiger Kraft, die im Proletariat vorhanden ist, frei werden, aber es wäre damit doch ein großer Schritt auf diesem Wege getan. Und daß völlige Schulgeldfreiheit, vom Kindergarten bis zur Universität, auch in einem kapitalistischen Staate möglich ist, beweist das Beispiel der Vereinigten Staaten, wo der Grundsatz der absoluten Unentgeltlichkeit des Unterrichts in allen Gattungen der öffentlichen Schule durchgeführt ist.

Die Unentgeltlichkeit der Lehr- und Lernmittel.

Die Unentgeltlichkeit des Unterrichts ist als nächste und unmittelbarste Konsequenz der allgemeinen Schulpflicht wenigstens für die Volksschule zum großen Teile durchgeführt. Viel schlechter steht es aber um eine weitere Konsequenz, die sich aus dem Prinzip der Schulpflicht ergibt, um die Unentgeltlichkeit der Lehr- und Lernmittel.

Unter den Lehrmitteln im engeren Sinne versteht man die in der Schule aufbewahrten Anschauungsmaterialien und sonstigen Hilfsmittel des Unterrichts. Für diese ist zwar im allgemeinen die Unentgeltlichkeit durchgeführt. Aber dabei ist die Volksschule den höheren Schulen gegenüber wider in außerordentlichem Maße benachteiligt, indem die Lehrmittel den Volksschulen in kargster Weise zugemessen, den höheren Schulen aber in verschwenderischem Maße zur Verfügung gestellt worden.

Als die unentbehrlichsten Lehrmittel in der preußischen Volksschule werden in § 9 der Allgemeinen Bestimmungen folgende Gegenstände aufgeführt: „1. je ein Exemplar von jedem in der Schule eingeführten Lehr- und Lernbuche; — 2. ein Globus; — 3. eine Wandkarte von der Heimatprovinz; — 4. eine Wandkarte von Deutschland; — 5. eine Wandkarte von Palästina; — 6. einige Abbildungen für den weltkundlichen Unterricht; — 7. Alphabete weithin erkennbarer, auf Holz- oder Papptäfelchen geklebter Buchstaben zum Gebrauch beim ersten Leseunterricht; — 8. eine Geige; — 9. Lineal und Zirkel; — 10. eine Rechenmaschine. In evangelischen Schulen kommen noch hinzu 11. eine Bibel und 12. ein Exemplar des in der Gemeinde eingeführten Gesangbuches. — Für die mehrklassigen Schulen sind diese Lehrmittel angemessen zu ergänzen."

Das ist eine sehr bescheidene Auswahl, mit der sich die einklassigen Schulen und die Halbtagsschulen Preußens, von denen zusammen es nach der letzten Statistik vom Jahre 1906 20876 mit 1 286 566 Schulkindern gibt, in armseligster Weise behelfen müssen. Gewiß mag in mancher dieser Schulen das eine oder andere Lehrmittel darüber hinaus vorhanden sein, es soll auch zugegeben werden, daß die Mindestforderungen der Allgemeinen Bestimmungen in den mehrklassigen Schulen durchweg und in den städtischen Volksschulen zum Teil ganz erheblich übertroffen werden; aber von den Lehrmitteln der Volksschule bis zu den opulent eingerichteten Museen, Hörsälen, Laboratorien, Aulen und Turnhallen der höheren Schulen ist nicht nur ein großer Schritt sondern beinahe eine Tagereise.

Wenn man kennen lernen will, was es heute auf dem Gebiete der Lehrmittel und des Anschauungsmaterials gibt, so muß man ein Schulmuseum besuchen, wie es deren eine Reihe in Deutschland hier und da gibt. Solche Schulmuseen enthalten Lehr- und Hilfsmittel für alle Unterrichtsfächer, für Geschichte, Sach- und Sprachunterricht, für Lesen, Schreiben,

Rechnen, für Raumlehre, Erd- und Himmelskunde, für die naturwissenschaftlichen Fächer und die Gewerbelehre, für Zeichnen, Handarbeit der Knaben und Mädchen, Haushaltungsunterricht, für Gesang und Turnen; Unterrichtsmittel für Heilung von Sprachgebrechen, für Blinde und Taubstumme; Apparate für den physikalischen und chemischen Unterricht und manches andere.

Es muß danach gestrebt werden, daß auch den Volksschulen diese wertvollen Hilfsmittel für den Unterricht in weitestem Maße zugänglich gemacht werden.

Die Lernmittel im engeren Sinne sind die Bücher und Hefte, die die Schüler für die Arbeit in der Schule und im Hause in die Hand bekommen.

Nach den Allgemeinen Bestimmungen Preußens (§ 11) sind als Lernmittel für die Volksschulen mit einem oder zwei Lehrern anzusehen: „a) Bücher: 1. die Lesefibel und das Schullesebuch, 2. ein Schülerheft für den Rechenunterricht, 3. ein Liederheft, außerdem die für den Religionsunterricht besonders eingeführten Bücher; b) eine Schiefertafel nebst Griffel, Schwamm, Lineal und Zirkel; c) Hefte, mindestens: 1. ein Diarium, ein Schönschreibheft, 3. ein Heft zu orthographischen und Aufsatzübungen; auf den oberen Stufen: 4. ein Zeichenheft. Den Schülern der mehrklassigen Volksschulen darf die Anschaffung besonderer kleiner Leitfäden für den Unterricht in den Realien, sowie diejenige eines stufenweis fortschreitenden mehrbändigen Lesebuches und eines Handatlas zugemutet werden. Ebenso haben diese für die einzelnen Lehrgegenstände besondere Hefte zu führen."

Natürlich werden auch diese Mindestforderungen meistens, und zwar besonders in den Städten, übertroffen. Hier kommt es sogar oft vor, daß aus irgendwelchen berechtigten oder unberechtigten, methodischen oder kapitalistischen Erwägungen Schulbücher abgeschafft und durch neue ersetzt werden, so daß den Schülern dann „zugemutet" wird, die neuen Bücher anzuschaffen, obwohl die alten noch ganz brauchbar sind. Da die Kinder kein Geld haben, um die „Zumutung" der Schule zu erfüllen, so wenden sie sich an den Vater oder an die Mutter, die aber auch in der Regel kein Geld haben und entweder das Kind ohne das Buch in die Schule schicken — was für ein zartfühlendes Kind eine harte Pein bedeutet — oder nach längerem Sträuben das Geld einem wichtigeren Zwecke ihres schmalen Haushalts vorenthalten und für Schulbücher anlegen.

Aber auch ohne diese außergewöhnlichen Schröpfungen des Geldbeutels der Eltern bleibt die Beschaffung der Lernmittel ein ärgerliches Kapitel im Haushalte des Arbeiters. Denn nicht nur die notwendigen Bücher und Hefte müssen beschafft werden, es sind auch Federn, Tinte und Blei notwendig, und es muß auch eine Tasche vorhanden sein, in der der Schüler seine Schulsachen vom Hause nach der Schule und umgekehrt

befördern kann. Das ergibt im Laufe des Jahres ein nennenswertes Sümmchen. Wenn es selbst im Durchschnitt 5 M. nicht überschreiten würde, so bedeutet eine Ausgabe von 5 M. bei den erbärmlichen Lohnverhältnissen der Arbeiter, angesichts der Tatsache, daß mehr als die Hälfte der preußischen Einwohner von der Staatseinkommensteuer befreit sind, weil sie ein Jahreseinkommen von weniger als 900 M. haben, eine drückend empfundene Steuer. Dabei muß immer wieder berücksichtigt werden, daß Arbeiterfamilien kinderreicher sind als die Familien der wohlhabenden Kreise, und daß die Bücher in den engen und teilweise sehr schmutzigen Wohnräumen der Arbeiter rascher beschmutzt und abgenutzt, also nicht so leicht auf Bruder und Schwester vererbt werden können, wie in den sauberen und wohlgepflegten Wohnräumen der Reichen.

Die Sozialdemokratie verlangt daher die unentgeltliche Lieferung aller Lernmittel für alle Schulen und für alle Schüler.

Für die Lernmittelfreiheit sprechen außer den angezogenen wirtschaftlichen Gründen auch pädagogische. Bei dem heutigen Zustande werden die Kinder in vielen Fällen mit Ausreden zur Schule geschickt, wenn die Eltern kein Geld hatten, um die neuen Bücher anzuschaffen. „Sag dem Lehrer, du hättest es vergessen, oder dein Vater war nicht zu Hause!" Wenn das Kind das eine Mal mit väterlicher Erlaubnis die Unwahrheit sagen darf, wird es das nächste Mal auch ohne obrigkeitliche Deckung lügen. Es sind ferner heute oft genug beim Beginn des Schuljahres nicht gleich alle Bücher zur Stelle, weil die Buchhändler und Buchbinder nicht genügend Bücher auf Lager haben oder falsche Ausgaben führen. Ehe alle Kinder der Klasse endlich alle Bücher haben, sind Tage und Wochen verstrichen, und der Unterrichtserfolg ist während dieser Zeit beeinträchtigt worden.

Es darf auch nicht außer acht gelassen werden, daß die Kinder durch das fremde Eigentum, das sie während der Schulzeit überliefert erhalten, und über das sie Rechenschaft abzulegen haben, zum Respekt vor dem Eigentum der Gesamtheit erzogen werden. Gerade die Sozialdemokraten legen großen Wert darauf, daß die Liebe zum eigenen Ich und zum persönlichen Besitz gemildert und gehoben wird durch die Liebe zur Allgemeinheit und durch die Achtung vor dem Gemeineigentum.

Daß die unentgeltliche Lieferung von Lernmitteln erzieherisch in diesem Sinne wirkt, beweist ein Bericht aus Amerika: „Bei ihren Besuchen in verschiedenen Schulen haben es sich die Hilfssuperintendenten der öffentlichen Schulen in letzter Zeit zur Aufgabe gemacht, Nachfragen bezüglich des Zustandes der freien Schulbücher in den verschiedensten Klassen anzustellen, und zum Lobe der Schüler kann berichtet werden, daß sie das ihnen anvertraute Gut wohl in acht nehmen. Die Bücher befinden sich in einem besseren Zustande als das früher der Fall

war, als jeder Schüler seine eigenen Bücher kaufen mußte. Diese Beobachtungen widerlegen die seinerzeit bei Einführung des Systems ausgesprochene Befürchtung, daß die Kinder weniger behutsam mit den Büchern umgehen würden, als wenn sie ihnen gehörten. Die Gegner des Systems sind längst überzeugt worden, daß ihre Einwände grundlos waren." (Schmidt-Rosin, Päd. Jahrbuch 1905, S. 32.)

Ein beliebter Einwand gegen die unentgeltliche Lieferung der Lernmittel ist der Kostenpunkt; angeblich können die Gemeinden oder der Staat die Ausgabe nicht tragen, die ihnen dadurch auferlegt wird. Man mutet es aber einem Bruchteil der Gemeinde, den Staatsangehörigen, die schulpflichtige Kinder haben, ruhig zu, diese Last zu tragen. Sie würde natürlich leichter zu tragen sein, wenn sie auf die Gesamtheit verteilt würde. In diesem Falle würde sie nicht nur für den einzelnen im Verhältnis leichter werden, sondern auch absolut. Die Ausgaben für Lernmittel werden erheblich geringer, wenn die Gesamtheit sie beschafft. Die Gemeinde oder der Staat kauft im Großen ein und hat dadurch schon Vorzugspreise; wenn die Gemeinde aber noch außerdem dazu übergeht, die Bücher in eigenem Verlage herauszugeben, so verringern sich die Kosten noch um ein bedeutendes. Nach einer Statistik, die der Fürther Lehrer Linnert über die Kosten der Lehrmittelbeschaffung der Stadt Fürth auf Grund genauer Berechnungen angestellt hat, beliefen sich die Kosten bei 5474 Schüler auf 26010,74 Mark, wenn die Kinder selbst, also ohne Rabatt, einkauften; wenn die Gemeinde selbst im ganzen einkaufte, aber bei fremden Verlegern, so verringerte sich die Summe auf 18445,75 Mark. Wurden aber die gleichen Bücher im Selbstverlage der Gemeinde hergestellt, so ergab sich nur eine Summe von 13879,05 Mark. Auf einen Schüler umgerechnet lauten die Zahlen: 4,75 Mark, 3,37 Mark und 2,53 Mark. Die Kosten betrugen also bei rationellster Organisation der Schulbücherbeschaffung beinahe nur die Hälfte von dem, was die heutige anarchistische Systemlosigkeit erfordert. Und diese halben Kosten werden von der Gesamtheit und nicht nur von den mit Kindern gesegneten Familien getragen.

Wir fordern die Lernmittelfreiheit für alle Kinder. Damit setzen wir uns in Gegensatz zu der heute schon vielfach geübten Methode, die Unentgeltlichkeit der Lernmittel nur solchen Eltern zuzubilligen, die darum aus Not nachsuchen, und die deshalb den Beweis ihrer Bedürftigkeit erbringen müssen. Wir wollen die Lieferung der Lernmittel nicht zu einem Almosen degradieren, das noch dazu in den meisten Fällen den Verlust des Wahlrechts nach sich zieht. Schon aus diesem Grunde, aber auch aus proletarischem Stolze lehnen die organisierten Arbeiter es ab, um die Lernmittelfreiheit als um eine Art Armenunterstützung nachzusuchen. Diese Methode ist auch der Kinder wegen zu verwerfen. Trotz aller

Heimlichtuerei, wenn sie überhaupt geübt wird, kommt es doch sehr bald heraus, welche Kinder die Lernmittel aus allgemeinen Mitteln erhalten. Fein besaitete Kinder würden die darin liegende Bloßstellung der elterlichen Armut bitter empfinden.

Wir fordern die Lernmittelfreiheit auch für alle Schulen. Auch den Schülern der höheren Lehranstalten sollen die Bücher unentgeltlich geliefert werden. Diese Forderung ist nur eine einfache Folgerung aus unserer Forderung der Unterrichtsfreiheit. Wenn ein Arbeiter seinen Sohn oder seine Tochter in den unentgeltlichen Unterricht des Gymnasiums schickt, darf man ihm nicht zumuten, die Kosten für die teuren Schulbücher des gelehrten Unterrichts aus seinen bescheidenen Mitteln zu bestreiten.

Die Unentgeltlichkeit der Lehr- und Lernmittel ist nicht etwa nur eine sozialistische Zukunftsforderung, sie ist vielmehr schon in vielen kapitalistischen Staaten der Gegenwart verwirklicht, so in den Vereinigten Staaten, in Frankreich, in der Schweiz, in Belgien, Dänemark, Schweden.

Es ist nicht ohne Interesse, die gesetzlichen Bestimmungen für die Lernmittelfreiheit kennen zu lernen. Die am 25. September 1891 erlassene „Ordnung betr. die unentgeltliche Abgabe der Lehrmittel in den unteren und mittleren Schulen des Kantons Basel-Stadt" lautet: „Der Regierungsrat des Kantons Basel-Stadt hat in Ausführung des Schulgesetzes vom 21. Juni 1880 und vom 8. Juni 1891 beschlossen, was folgt: § 1. Die Schüler der unteren und der mittleren Schulen des Kantons Basel-Stadt erhalten durch die Behörde einmal und unentgeltlich diejenigen gedruckten obligatorischen Lehrmittel, welche sie im Laufe eines Schuljahres nötig haben. § 2. Die Schüler haben für die ihnen übergebenen Lehrmittel Sorge zu tragen und unsaubere, unbrauchbar gewordene Exemplare auf eigene Kosten in sauberen Stand zu stellen, bzw. durch neue zu ersetzen. Die Lehrer werden auf die sorgsame Behandlung der Lehrmittel ein wachsames Auge richten und Zuwiderhandlungen angemessen bestrafen. § 3. Den Schulvorstehern bleibt es vorbehalten, in besonderen Fällen die Lehrmittel beim Austritt der Schüler zurückzuziehen. § 4. Bei Einführung neuer obligatorischer Lehrmittel unterliegt die dadurch bedingte Mehrausgabe der Genehmigung des Regierungsvertreters."

In Deutschland sind ganz vereinzelt in einzelnen Städten und Kreisen bescheidene Versuche zur Einführung der Lernmittelfreiheit gemacht worden. Fast überall sind diese Anfänge auf sozialdemokratische Initiative zurückzuführen. Wo die Durchführung noch nicht gelungen ist, haben doch dank der sozialdemokratischen Anregung und Kritik lebhafte Debatten stattgefunden, und hier und da hat man sich daraufhin wenigstens entschlossen, höhere Summen als früher für Unbemittelte in den Etat einzustellen. Zu Städten dieser Art gehören neben anderen Berlin, Charlottenburg, Königsberg, Frankfurt a. M., Leipzig.

In Leipzig wurde im November 1905 ein sozialdemokratischer Antrag auf Einführung der freien Lernmittel mit folgenden fadenscheinigen Gründen der Stadtverordnetenmehrheit abgelehnt: Für die Lernmittel könne jeder selbst sorgen, denn bei dem im allgemeinen hohen Einkommen der arbeitenden Bevölkerung sei dies nicht so schwer. Wo wirklich Armut vorhanden sei, würden jetzt schon die Lehrmittel unentgeltlich geliefert. Wollte die Stadt die Lernmittel liefern, so würden viele der kleinen Händler geschädigt und in ihrer Existenz bedroht. Schließlich sei es auch nicht gut, der Forderung nachzugeben, denn dann könne mit gleichem Rechte auch gefordert werden, daß die Kinder auf Kosten der Allgemeinheit genährt und gekleidet werden. Gegen die 16 Stimmen der Sozialdemokraten und zweier bürgerlichen Herren fiel der Antrag; aber wenigstens wurde die Summe für die Gewährung freier Lernmittel an arme Kinder von 7800 M. auf 15000 M. erhöht.

In einigen Städten, so in Straßburg und Mülhausen im Elsaß, ferner auffallenderweise im ganzen Kreise Daun im Regierungsbezirk Trier ist die Unentgeltlichkeit der Lernmittel durchgeführt. Die Stadt Mülhausen hat darüber am 23. März 1903 folgende Bestimmungen erlassen: „1. Die Stadt liefert ihren hier wohnenden Elementarschülern nur die in der Schule nötigen Lernmittel. 2. Diese Lernmittel sind Eigentum der Schüler, solange sie die Elementarschule hier besuchen. 3. Beim Wechseln der Elementarschule innerhalb der Stadt nimmt der Schüler alle seine Lernmittel mit; tritt er aber in eine höhere Schule ein, oder verläßt er Mülhausen, so werden seine Lernmittel zurückbehalten. 4. Die Lernmittel müssen schonend behandelt und solange als möglich benutzt werden; deshalb wird der Lehrer sie nach Möglichkeit in der Schule aufbewahren. 5. Wer seine Lernmittel verliert oder leichtsinnig oder gar absichtlich unbrauchbar macht, hat sie auf eigene Kosten zu ersetzen."

Eine Frage untergeordneter Bedeutung ist es, ob die Schüler die Lernmittel nach der Benutzung dauernd behalten, oder ob sie sie der Schule zurückgeben, die sie dann wieder an die neuen Schüler ausgibt. Man darf im allgemeinen annehmen, daß die Bücher nach einjähriger Benutzung so verbraucht sind, daß sie sich zu nochmaliger Benutzung nicht mehr eignen. Es ist ferner aus gesundheitlichen Gründen nicht zu empfehlen, die Bücher einem neuen Kursus zu übergeben; da sie leicht zu Trägern von Keimen ansteckender Krankheiten werden. Endlich werden auch viele Schüler die Bücher gern behalten wollen, teils zur späteren Wiederholung und Auffrischung des Lehrstoffes, teils zur Erinnerung an die Schulstunden. Vielleicht wird dieser letzte Grund heute noch keine erhebliche Bedeutung haben, weil die Schule leider kein Gegenstand liebevoller Erinnerung ist. Wir hoffen aber, daß in einer späteren Zeit die Kinder mit großer Lust und Liebe zur Schule gehen und darum auch im späteren Leben mit Freude die Schulerinnerungen auffrischen.

Die Unentgeltlichkeit der Verpflegung.

Die Leipziger Stadtväter, die dicht hinter der Forderung der Lernmittelfreiheit die Forderung der unentgeltlichen Schulspeisung witterten, hatten mit dieser Witterung gar nicht unrecht. Die unentgeltliche Verpflegung ergibt sich als einfache Folgerung aus der allgemeinen Schulpflicht.

Die Schulpflicht ist zu dem Zwecke eingeführt worden, um allen Staatsangehörigen ein gewisses Maß von Wissen und Bildung zu verschaffen. Der Staat spricht damit aus, daß er nicht dulden will, daß Kinder in völliger Unbildung aufwachsen, sie sollen wenigstens in den Elementen der allgemeinen Bildung Unterricht genießen.

Dieser Zweck kann aber nur erreicht werden, wenn die Kinder körperlich und geistig in der Lage sind, sich an dem Schulunterricht zu beteiligen; der Unterricht wird dagegen zur Farce und obendrein zur Qual für Lehrer und Schüler, wenn die Kinder vor körperlicher Erschöpfung während des Unterrichts einschlafen oder infolge dauernder Unterernährung dem Unterricht überhaupt nicht zu folgen vermögen.

Zu diesem Ergebnis kommt auch Cuno, Oberbürgermeister von Hagen, der als erster in Deutschland die Frage der Schulspeisung genauer untersucht hat. „Wir haben", so schreibt er in seiner „Fürsorge für arme Schulkinder", „die allgemeine Schulpflicht. Soll diese Nutzen bringen, so müssen wir auch die Kinder befähigen, dem Unterricht zu folgen. Wenn die Kinder nüchtern oder allenfalls mit etwas schlechtem Kaffee oder Zichorienkaffee im Magen stundenlang dem Unterricht folgen sollen, so wird man keine guten Erfolge erzielen, während andererseits eine ungünstige Einwirkung auf die Gesundheit nicht ausbleiben kann, zumal die Kinder sich ohnehin nicht in besonders gutem Ernährungszustand befinden werden. Auch von Natur gut beanlagte Kinder müssen infolge mangelhafter Ernährung geistig herunterkommen, schlaff und nach und nach abgestumpft werden."

Dasselbe Argument stellt auch die jüngste Fürsprecherin der Schulspeisung, Helene Simon, in ihrem warmherzig geschriebenen Büchlein „Schule und Brot", dem auch das vorstehende Zitat aus Cuno entnommen ist, an die Spitze ihrer Ausführungen. Für die körperliche und geistige Ausbildung sei die ausreichende Ernährung in der Zeit vom 10. bis zum 15. Lebensjahre von entscheidender Bedeutung; darum dürften für die Schulspeisung nicht armenpflegerische, sondern es müßten pädagogische Gesichtspunkte richtunggebend sein, zumal bei der Schulspeisung nur die Folgerungen des Schulzwanges gezogen würden. „Soll dieser zweckdienlich sein, so muß die Aufnahmefähigkeit der Schüler gesichert werden. Der Segen geistiger und körperlicher Uebungen wird für das darbende Kind zum Fluch und zur Qual."

Helene Simons Aufruf veranlaßte die Zentralstelle für Volkswohlfahrt, über die Notwendigkeit der Schulspeisung Erhebungen anzustellen. Dabei wurde festgestellt, daß in Preußen bei etwa 80 vom Hundert der Kinder ein guter Ernährungszustand angenommen werden könne, in den anderen Bundesstaaten nur bei 63 vom Hundert. Kaup, dessen Schrift über die Ernährungsverhältnisse der Volksschulkinder ich diese Angabe entnehme, nimmt selbst an, daß diese Resultate zu günstig dargestellt sind, da nach einer Reihe von schulärztlichen Berichten namentlich die Zahl der Kinder mit nur leidlichem Ernährungszustand zu etwa 60 vom Hundert, direkt schlechte Ernährungsverhältnisse bei 8 vom Hundert ermittelt wurden. Mehrere Städte haben angegeben, daß sich die Folgen ungenügender Ernährung in einem Zurückbleiben des Wachstums, einem geringeren Gewicht und geringerer Körperlänge der Kinder und vor allem in verminderter geistiger Aufnahmefähigkeit äußern. Medizinalrat Professor Dr. Rübner hat die Einwirkung der Unterernährung auf das geistige Vermögen eingehend dargestellt und wissenschaftlich begründet. Ein unterernährtes Kind kann keine Lust und Freude am Unterrichte haben, beim besten Willen dem Unterrichte nicht folgen. Das Gedächtnis, die Schärfe der Auffassung leiden, und das nimmt mit der Zeit zu. Das schlechtgenährte Kind kann das für die Allgemeinheit zugeschnittene Lehrpensum nicht bewältigen, und es verläßt daher die Schule minderwertig gegenüber den anderen Kindern. (Kaup, S. 14 f.)

Es ist in Deutschland mit der Schulspeisung noch herzlich schlecht bestellt. Nach den Erhebungen der Zentralstelle für Volkswohlfahrt bestanden im Winter 1907/08 in 189 Städten Speiseeinrichtungen der verschiedensten Art. In den süddeutschen Bundesstaaten fanden sich etwa in 50 vom Hundert, in Preußen in 36 vom Hundert der Städte mit über 10000 Einwohnern Speiseeinrichtungen. Der Anteil der Schulkinder, die für die Speisung in den einzelnen Städten in Betracht kommen, schwankt zwischen etwa 5 und 17 vom Hundert. (Kaup, S. 8.)

Damit ist natürlich auch nicht einmal annähernd der Bruchteil der Schulkinder getroffen, der der Speisung wirklich bedürftig ist. Das ist auch von den Fürsorgeeinrichtungen privaten Charakters, die heute diese mächtige soziale Aufgabe als eine Pflicht der Wohltätigkeit zu erfüllen suchen, nicht zu erwarten. Die wenigen bestehenden Einrichtungen sind völlig unzulänglich und für die große Masse hungernder Schulkinder nicht erreichbar. „Durch Kollekten, Basare, Lotterien und andere mehr oder minder unleidliche Veranstaltungen, wie die Kinderhilfstage, welche die Wohltätigkeit zu einem pharisäischen und erziehlich bedenklichen Sport machen, sucht man in vielen Städten die fehlenden Gelder für die oberste Voraussetzung eines wirksamen Unterrichtsgesetzes aufzutreiben." (Helene Simon.) Der Staat kümmert sich überhaupt nicht um diese Angelegenheit, die Gemeinden aber

wenden, wenn überhaupt, so bescheidene Mittel auf, daß dadurch nicht einmal die ärgste Not gelindert werden kann. „Eine auch nur örtlich umfassende Lösung des wichtigen Problems ward in Deutschland bisher nicht einmal versucht. Und doch zeigt die einschlägige Literatur überzeugend, was auf dem Spiele steht: einerseits die Klagen der Schulbehörden um vergebliche Mühe an unterernährten, ja hungernden Kindern. Andererseits des Rühmens kein Ende von dem wohltätigen Einfluß der Schulspeisung auf Gesundheit, Führung, Aufmerksamkeit, Regelmäßigkeit des Schulbesuches, auf die Hebung der ganzen jugendlichen Individualität. Derart, daß der systematische Ausbau dieser Fürsorge Zunahme der Volksintelligenz und Volkskraft, Abnahme des jugendlichen Siechtums und Verbrechertums in rasche Aussicht stellt." (Helene Simon.)

Angesichts dieser hohen kulturellen Bedeutung der Schulspeisung ist es bezeichnend, daß es in den Komunalverwaltungen fast immer nur Sozialdemokraten sind, die die unentgeltliche Beköstigung der Schulkinder fordern.

Wir können fast alle Gründe, die Helene Simon für die Schulspeisung anführt, unterschreiben; nur in einer besonderen Frage trennen wir uns von ihr, sie geht uns darin nicht weit genug.

Sollen alle Kinder in der Schule gespeist werden oder nur die bedürftigen? Helene Simon entscheidet sich dafür, daß nur die bedürftigen Kinder unentgeltlich Speise und Trank erhalten sollen. Wohl will sie auch anderen Kindern die Teilnahme an der Schulspeisung ermöglichen, aber deren Speisen müssen von den Eltern bezahlt werden. Dabei sollen zwar alle Vorsichtsmaßregeln angewandt werden, um bei den Kindern selbst nicht bekannt werden zu lassen, wer von ihnen unentgeltlich, und wer entgeltlich speist. Denn auch Helene Simon will nicht armenpflegerischen Schutz vor dem Verhungern, sondern eine Ernährung, die den geistigen und körperlichen Schulanforderungen entspricht, soll unabhängig von der Armengesetzgebung durch die Vermittlung der Schule gewährt werden.

Die Verfasserin übersieht dabei, daß bei ihrer Methode wohl ein Vorhang vor den armenpflegerischen Charakter der Schulspeisung gehängt wird, daß aber der unentgeltlichen Speisung der Armeleutgeruch bleibt, solange es daneben eine entgeltliche gibt. Die Sozialdemokratie verlangt deshalb unentgeltliche Verpflegung für alle Schüler. Die Verabreichung von warmem Frühstück soll früh morgens vor Beginn der Schulzeit erfolgen; ein warmes Mittagessen wird zu einer bestimmten Stunde um die Mittagszeit verabreicht, und zwar so, daß die Pause vom Frühstück her nicht zu lange dauert, andererseits aber auch so, daß nach der Mittagspause der Unterricht noch fortgesetzt werden kann. Durch diese Regelung gelangen wir zur ungeteilten Schulzeit, ohne die heute damit verbundenen Nachteile in Kauf nehmen zu müssen: überlange Ausdehnung

des Vormittagsunterrichts, Schwierigkeiten mit dem häuslichen Mittagessen. Daß die Organisation des Lehrplans auf die Schulspeisung in geeigneter Weise Rücksicht zu nehmen hat, besonders unter Berücksichtigung der Ergebnisse der experimentellen Psychologie, sei nebenbei betont.

Bei dieser generellen Regelung und bei obligatorischer Einführung der Schulspeisung wird ihr zunächst jedweder Almosencharakter genommen, worauf gerade die Vertreter der organisierten Arbeiterschaft besonderes Gewicht zu legen haben. Ferner wird dadurch aber auch die Leistungsfähigkeit der Schule in enormem Maße gehoben. Nunmehr kann der alte lateinische Grundsatz erst zu seinem Rechte kommen, daß nur in einem gesunden Körper ein gesunder Geist wohnt; nunmehr weiß die Schule, daß die ihr überlieferten Kinder körperlich die nötige Leistungsfähigkeit haben, so daß ihnen auch die vom Schulzweck erforderten geistigen Leistungen zugemutet werden dürfen; nunmehr wird das grinsende Gespenst des Hungers wenigstens aus den Räumen der Schule verbannt, und auch die Kinder der Armen und der Aermsten eilen voller Freude in die gastlichen Räume, in denen ihnen Speise und Trank für Körper und Geist verabreicht wird.

Unserer Forderung der Einheitsschule entspricht auch die weitere Forderung, daß wir die obligatorische Schulspeisung *für alle Schulen*, also auch für die höheren Schulen, verlangen. Ich verweise auf die Gründe, die ich in dieser Beziehung für die Lernmittelfreiheit an höheren Schulen angeführt habe. Wollen wir den Kindern des Proletariats die höheren Schulen erschließen, so können wir das vorläufig nicht dadurch, daß wir allen Proletariern genügend hohe Löhne verschaffen und sie dadurch in den Stand setzen, die Kosten für den Besuch der höheren Lehranstalten zu erschwingen; wohl aber können wir zunächst die öffentlichen Schulen so organisieren, daß ihr Besuch nicht mehr von der finanziellen Leistungsfähigkeit des Vaters, sondern lediglich von der intellektuellen Leistungsfähigkeit des Sohnes oder der Tochter abhängig ist.

Bei obligatorischer Schulspeisung könnte vielleicht der eine oder andere Sohn wohlhabender Eltern etwas gegen seinen jetzigen Mittagstisch zu kurz kommen; vielleicht ist der Mittagstisch in der Schule nicht so reich besetzt, und er bietet nicht so viele Leckerbissen. Doch das ist kein Nachteil! Der Schulmittagstisch soll zwar einfache, aber doch nahrhafte Kost bieten, die auch für den Magen des reichen Kindes zuträglicher ist als die raffinierten Speisen auf dem elterlichen Mittagstische.

Das Ausland ist auch auf dem Gebiete der Schulspeisung Deutschland natürlich wieder weit voraus. Es zeigt damit zugleich, daß auch die Forderung der unentgeltlichen Schulverpflegung keine sozialistische Utopie, sondern eine innerhalb des kapitalistischen Klassenstaates zu verwirklichende soziale Reform ist.

An der Spitze marschiert Paris, das jährlich weit über eine Million Franken für die unentgeltliche Schulspeisung aufwendet. Zwar ist diese Einrichtung dort auch noch nicht völlig kommunalisiert, aus privaten Schulkassen fließen noch ungefähr 30 000 Franken, aber dieses Sümmchen verschwindet gegenüber den städtischen Ausgaben. Paris hat auch noch nicht den Grundsatz völliger Unentgeltlichkeit und obligatorischer Schulspeisung durchgeführt, es macht einen Unterschied zwischen bedürftigen und nichtbedürftigen Kindern. Aber gerade die Tatsache, daß von 172 705 Schülern im Jahre 1905 142 693 bedürftig waren, und daß von 9 229 278 verabreichten Portionen 5 975 359 unentgeltlich gegeben wurden, sprechen dafür, daß die Trennung aufgehoben werden sollte. Finanzielle Gründe kommen für die Trennung ernstlich gar nicht mehr in Betracht, die pädagogischen sprechen um so energischer gegen die Trennung.

Das beweist auch ein Vorkommnis, das Helene Simon aus London mitteilt. Dort hatte ein Schulspeiseverein die Hilfe der Armenaufseher in Anspruch genommen. Hierauf wiesen die Eltern, die sich vorher als sehr arm und unfähig zur Speisung der Kinder angegeben hatten, die Idee, daß sie unterstützungsbedürftig oder ihre Kinder unterernährt wären, mit Entrüstung zurück. Von einer Unterstützung sei ihnen nichts bekannt, man habe ihnen gesagt, die Kinder könnten für fünf Pfennige gespeist werden; so hätten sie das Geld gegeben. Diese Tatsache erzählt der Londoner Berichterstatter als Beweis für die Notwendigkeit der Mitarbeit der Armenbehörde, für die Unzuverlässigkeit privater Nachforschung. Helene Simon aber meint demgegenüber mit Recht, daß sie nur die Scheu vor dem Armengesetz beweise. „Lieber die Kinder darben lassen als Almosenempfänger sein!" Aber Helene Simon sollte daraus auch den weiteren Schluß ziehen, daß man die Schulspeisung so einrichten muß, daß ihr in keiner Weise mehr ein Almosencharakter anhaftet.

In England ist die Schulspeisung im einzelnen noch nicht so ausgebaut wie in Paris und anderen französischen Städten, aber dafür ist in England auf die Initiative der Arbeiterpartei hin im Rahmen des Unterrichtsgesetzes eine Regelung der Schulspeisung vorgesehen. Im Februar 1906 brachte die Arbeiterpartei einen Gesetzentwurf zur Ergänzung des Schulgesetzes im Sinne der Schulspeisung ein. Die örtliche Schulbehörde solle ermächtigt werden, diejenigen Elementarschüler nach ihren eigenen Bestimmungen und Vorschriften zu speisen, die durch Unterernährung unfähig sind, den vollen Nutzen aus dem Unterricht zu ziehen, und, wenn sie es für geeignet hält, auch die anderen Schüler; die Schulspeisung dürfe in keinem Falle als Armenunterstützung gelten. Einer der beredtesten Befürworter dieser Anregung war der englische Unterrichtsminister Birrel; es sei eine Grausamkeit, so rief er aus, hungrige Kinder zu unterrichten, sei es in religiösen, sei

es in weltlichen Bildungselementen, und daher sei die Speisung eine Schulfrage.

Wir werden in Deutschland noch lange warten können, ehe wir einen Kultusminister solche Worte sagen hören.

Wie die Schulspeisung im einzelnen einzurichten ist, soll hier nicht erörtert werden. Nur im allgemeinen sei gesagt, daß am zweckmäßigsten Schulküchen und damit in Verbindung stehende Speisesäle erscheinen, die den Schulen unmittelbar angegliedert werden. Bei Neubauten wäre darauf gleich Rücksicht zu nehmen. Auch eine innere Verbindung der Schularbeit mit der Küchenarbeit in der Weise, daß der Haushaltungsunterricht der Schulkinder, die Kochschulen und die Fortbildungsschulen für Köche nnd Köchinnen für die Schulspeisung nutzbar gemacht werden, ist zu empfehlen; doch dürfen die beiderseitigen Zwecke nicht darunter leiden: die Speisen für die Schulkinder dürfen nicht zu unschmackhaften Versuchsobjekten des Kochunterrichts herabsinken, und der pädagogische Zweck des Haushaltungsunterrichts darf nicht unter dem großen und eiligen Betrieb der Massenspeisung der Schulkinder leiden.

*

Beihilfen für befähigte Kinder armer Eltern.

Diese Forderung ist eigentlich nur ein Notbehelf. Wenn die Unentgeltlichkeit des Unterrichts, der Lernmittel und der Verpflegung durchgeführt ist, bedarf es besonderer Beihilfen an Eltern begabter Schüler nicht mehr. Aber wir werden die Unentgeltlichkeit nicht von heute zu morgen erlangen, es wird nur langsam erst das eine und später das andere den herrschenden Faktoren in Staat und Gemeinde abgerungen werden.

Es muß jedoch schon bis dahin etwas im Sinne unserer Forderungen geschehen; es müssen sofort die ersten Schritte getan werden können, um die in der Arbeiterklasse schlummernde Intelligenz für die wissenschaftliche Arbeit und für die übrigen Aufgaben in Staat und Gemeinde, die gründliche wissenschaftliche Vorbildung erfordern, wenigstens teilweise frei zu machen. Das kann durch Beihilfen, durch finanzielle Unterstützungen geschehen, die vom Reiche, vom Staate oder von der Gemeinde an Eltern begabter Kinder gezahlt werden, damit die Eltern es dank dieser Hilfe möglich machen können, ihren Sohn oder ihre Tochter durch die verschiedenen Stufen der wissenschaftlichen Ausbildung hindurch zu geleiten.

Auch heute geschieht schon etwas ähnliches durch die sogenannten Stipendien. Was von privater Seite und von sogenannten wohltätigen Stiftungen in dieser Beziehung geleistet wird, kann ich nicht zahlenmäßig belegen. Aber was der große preußische Staat an „Stipendien und Unterstützungen für würdige und bedürftige Schüler an Gymnasien und Realgymnasien" aufwendet, das ist durch die Zahlen des preußischen

Kultusetats belegt, und zwar ist es die Summe von 18025,60 M. Das ist fürwahr ein so bescheidenes Sümmchen, daß es nicht einmal entfernt für die „würdigen und bedürftigen" Schüler im Sinne der preußischen Schulverwaltung reichen kann, obwohl die Regierung sicher siebenmal sieben Mal die Spreu von dem Weizen sondert, ehe sie die nach ihrer Meinung „würdigen" Bedürftigen aus der großen Zahl der Anwärter herausgefunden hat.

Dabei ist Würdigkeit und Bedürftigkeit natürlich noch keineswegs gleichbedeutend mit Begabung und Fähigkeit. Meistens wird bei der Würdigkeit wohl mehr nach der „Würdigkeit" des Vaters als nach der des Sohnes gefragt werden, so daß jeder irgendwie als oppositionell bekannte Vater, geschweige jeder Sozialdemokrat, vergeblich um Schulgeldbefreiung und Stipendien nachsuchen kann. „Die jetzigen Schulgeldbefreiungen", so schreibt Cauer in der „Nation" (1905, Nr. 42), „sind nicht geeignet, den Schulen ihren plutokratischen Charakter zu nehmen. Denn Freischule wird nicht als Auszeichnung sondern als Almosen gewährt. Nur für einen Sohn, der die Schule bereits besucht, zunächst also Schulgeld zahlen muß, kann man um Freischule einkommen; bei der Prüfung solcher Gesuche wird in der Regel die Bedürftigkeit strenger beurteilt als die Würdigkeit. So hängt es jetzt vom Zufall ab, ob das Schulgeld wirklich denen erlassen wird, die diesen Wechsel auf die Zukunft am besten durch spätere Leistungen einlösen können."

Wir wünschen daher Bereitstellung reichlicher staatlicher und kommunaler Mittel für die begabten Schüler der Volksschulen; die Entscheidung darüber soll aber nicht von zweideutiger „Würdigkeit" der Bewerber abhängen, sondern lediglich von dem wohlüberlegten und unabhängigen Urteile der Lehrer. Dieses Urteil braucht heute nicht einmal mehr lediglich an die gewissenhafte Ueberzeugung des einzelnen Lehrers gebunden zu werden, es können die neueren Hilfsmittel der experimentellen Psychologie bei der Prüfung der Begabung der Schüler ein gewichtiges Wort mitreden.

So wird es möglich sein, wenigstens einen Teil der proletarischen Intelligenz für die geistigen Aufgaben der Gesellschaft fruchtbar zu machen. Auch Cauer, ein bürgerlicher Pädagoge, verspricht sich einen großen sozialen Gewinn davon, wenn ohne Nachweis der Bedürftigkeit alle diejenigen, die ihre Begabung auf der Volksschule bewiesen haben, mit Schulgeldbefreiung den höheren Schulen überwiesen würden. „Eine solche Einrichtung würde es möglich machen, alle beizeiten auf den rechten Weg zu bringen, die durch ihre Gaben berufen sind, einen höheren Posten in der Gesellschaft einzunehmen als den, auf dem sie geboren sind."

Wenn es auf den höheren Schulen an Platz für diesen Zustrom aus dem Proletariat fehlen sollte, so kann man auch dem Vorschlage

Cauers nähertreten, die unbegabten Schüler der höheren Schulen so früh wie möglich abzuschieben. Der Wetteifer der übrigbleibenden fähigen Schüler würde nur angeregt werden, „wenn der Abgang von zahlungsfähigen Dummköpfen ersetzt würde durch einen Zugang begabter Freischüler".

Auch in dieser Frage ist uns das Ausland vorausgeeilt. Der englische Unterrichtsminister Runciman hat, wie Dr. Ernst Schultze in einem Artikel der Deutschen Schule (1910, S. 759) mitteilt, bei der Beratung des diesjährigen Voranschlages für das Unterrichtsministerium über ein allgemeines und umfassendes System der Förderung begabter Volksschulkinder Mitteilung gemacht. Die Gesamtsumme, die für das Unterrichtswesen gefordert wurde, beträgt 8 664 000 Pfund Sterling, also etwa 173 Millionen Mark. Von dieser Gesamtsumme sind 610 000 Pfund Sterling, also mehr als 12 Millionen Mark, für staatliche Unterstützungen für höhere Schulen bestimmt. Diesen sämtlichen Schulen wird die ausdrückliche Verpflichtung auferlegt, daß ein bestimmter Teil ihrer Schüler aus Kindern bestehen muß, die von den öffentlichen Volksschulen dorthin überwiesen werden, und die dort völlig freien Unterricht genießen müssen. Die Zahl der unterstützten höheren Schulen beträgt gegen 900 mit insgesamt etwa 10 000 Lehrern und ungefähr 158 000 Schülern. Nicht weniger als ein Drittel der letzteren stammt aus den Volksschulen und erhält nunmehr freien Unterricht auf den höheren Schulen! Es handelt sich fast durchweg um Kinder der ärmsten Volksklassen. Die übrigen Schüler müssen teilweise bedeutende Schulgelder zahlen; die staatlichen Unterstützungen werden völlig für die Offenhaltung der Freistellen verwendet.

Es erübrigt sich eine besondere Begründung, daß derartige Beihilfen nicht als Armenunterstützung gelten dürfen, daß ihnen überhaupt nichts almosenhaftes ankleben darf. Denn wir sehen in der Befreiung der fähigen Proletariersöhne und -töchter aus der Enge der Volksschulbildung in die Weite der wissenschaftlichen Ausbildung vielmehr einen allgemeinen Gewinn für die Gesellschaft als einen besonderen Vorteil für den Einzelnen.

Literatur: Meyer-Rosin, Pädag. Jahrbuch 1903, 04, 05. Gerdes u. Hödel, Päd. Verlagsbuchhandlung, Berlin. — Statistische Beilage zur Pädagog. Zeitung, Jahrg. 1908. — Deutsche Schule, Jahrg. 1898, S. 327 ff., 415 ff. — Helene Simon, Schule und Brot. Hamburg u. Leipzig, Leopold Voß, 1907. — Dozent Dr. med. J. Kaup, Die Ernährungsverhältnisse der Volksschulkinder. Tatsachen und Vorschläge. Heft 4 der Flugschrift der Zentralstelle für Volkswohlfahrt. Berlin, Karl Heymanns Verlag, 1910. — Pädag. Ztg. 1908, S. 6 f. — Verschiedene Jahresberichte von Kommunalverwaltungen.

5. Die Weltlichkeit des Schulwesens.

Die pädagogische und staatsbürgerliche Notwendigkeit der Forderung.

Die Sozialdemokratie fordert die weltliche Schule. Nicht für die Zwecke des Himmels und für übernatürliche Dinge, sondern für ihre irdischen Aufgaben und als Mitglieder der menschlichen Gesellschaft sollen die Kinder erzogen werden.

Die Weltlichkeit des Schulwesens ist eine pädagogische Notwendigkeit. Sie ist so notwendig wie die Einheitlichkeit des Schulwesens und durch diese bedingt. Beide Prinzipien sind nur miteinander durchführbar, beide wollen, daß für die Erziehung der Kinder nur pädagogische Gründe entscheidend sein sollen, daß es nur von der körperlichen und geistigen Veranlagung der Kinder, von ihren Fähigkeiten und Neigungen abhängen soll, welche besondere Ausbildung im Rahmen der Einheitsschule sie erhalten. Nicht aber sollen äußere Faktoren, Einflüsse und Zufälligkeiten, die mit dem Erziehungszweck gar nichts zu tun haben, über die Zukunft des Kindes entscheiden.

Heute bestimmen nicht die pädagogischen Faktoren. Nach der sozialen Schichtung, nach der Leistungsfähigkeit des väterlichen Portemonnaies werden die Kinder völlig sinnlos, gleichsam vertikal in Haufen von größter Ungleichheit und voll empörendster Ungerechtigkeit geschieden; nach dem religiösen Bekenntnis ihrer Väter aber, das in den meisten Fällen ein Spiel des Zufalls, eine gleichgültige Formsache und nicht innere Ueberzeugung und inneres Erleben ist, in horizontaler Richtung in ebenfalls ungleiche und pädagogisch ebenso sinnlose Haufen auseinandergerissen. Wird die vertikal-soziale Gliederung vorzugsweise zu einem blutigen Hohne auf den Intellekt der Kinder, so spottet die horizontal-religiöse Trennung vornehmlich auf alle Unterschiede in der kindlichen Gemütsart.

Das religiöse Bekenntnis ist eine Sache des erwachsenen Menschen. Und sie ist fürwahr keine gleichgültige und leichte Sache! Sie hängt ab von seiner geistigen und seelischen Konstitution, von seinem Wissen, seiner Lebenserfahrung, seinem Charakter, seiner Veranlagung. Es ist ein heiliges Recht jedes reifen Menschen, sich zur Religion zu stellen, wie er will und kann: ob er sich zu diesem oder jenem Glauben bekennen, oder ob er frei von allem Glauben und ohne die wohlgemeinten Tröstungen irgend einer Religion seinen Weg gehen will.

Ein Kind kann sich aber über diese ernsten und schwierigen Fragen noch nicht entscheiden. Es besitzt weder die geistige Reife noch die notwendigen Erfahrungen des Lebens, noch ist sein Charakter schon genügend entwickelt, um auf die Fragen der Religion in befriedigender Weise zu antworten. Es ist deshalb eine schnöde Vergewaltigung des Kindes, wenn es von früh an in religiöse Fesseln geschlagen wird, aus denen es sich Zeit seines Lebens gar nicht oder nur mit Mühe zu befreien vermag. Und die Vergewaltigung wird noch grausamer dadurch, daß man sich nicht mit allgemeinen religiösen Normen und Formen begnügt, in die das Kind gezwungen wird, sondern daß man es in die noch viel engeren und härteren Fesseln irgend einer besonderen Konfession schlägt.

Diese Bindung des Kindes wird schon von dem Elternhause vollzogen; alter Tradition gemäß werden dem Kinde von frühester Jugend an die Scheuklappen konfessioneller Engherzigkeit angelegt. Es wäre aus pädagogischen Gründen schon schlimm genug, wenn die Schule diese religiösen Besonderheiten der Familien lediglich respektierte und mit den Mitteln der Schulerziehung vertiefte. Aber in Wirklichkeit setzt die Schule auf die erste Vergewaltigung der Kinder durch das elterliche Haus eine zweite, die zugleich zu einer Vergewaltigung der Eltern wird.

Der moderne Staat hat die Glaubens- und Gewissensfreiheit seiner Bürger anerkannt. Aber er selbst verstößt tagtäglich in aufreizender Weise gegen diesen Verfassungsgrundsatz. Uns kümmert in diesem Zusammenhange nicht, in welcher Weise er die erwachsenen Staatsbürger in ihren sonstigen Beziehungen und Interessen durch Mißachtung dieses Verfassungsgrundsatzes schädigt. Aber wir wenden uns um so entschiedener gegen diejenige Art der Erdrosselung der Glaubens- und Gewissensfreiheit, die mit unserem Thema, mit der öffentlichen Erziehung, in Verbindung steht.

Wenn der Staat durch die Schulpflicht alle Kinder in die von ihm errichteten Schulen zwingt, so muß er diese Schulen so organisieren, daß dadurch dem Verfassungsgrundsatz der Glaubens- und Gewissensfreiheit nicht Gewalt angetan wird. Dieses geschieht aber durch die heutigen Schulen, da in ihnen Religionsunterricht erteilt wird, und zwar nicht für die einzelnen Kinder in der besonderen Konfession, der sie durch ihre Eltern bereits überantwortet sind, sondern lediglich in einer von zwei Konfessionen, die der Staat zufällig als die geeignetesten — für ihn! — ausgewählt hat.

Zwar ist das religiöse Bekenntnis für weite Volkskreise eine gleichgültige Formsache geworden, so daß sie auch den Religionsunterricht in den Schulen als eine herkömmliche Sache gleichgültig mit in den Kauf nehmen. Aber es gibt auch andere Leute, starre Anhänger einer religiösen Konfession, die mit der staatlich approbierten Konfession nicht überein-

stimmt. Ferner gibt es zahlreiche religiöse Leute, die aus pädagogischen Gründen ihren Kindern gern die religiöse Entscheidung für das reifere Jugendalter vorbehalten möchten. Und endlich gibt es auch sehr viele Staatsbürger, die sich von jedwedem religiösen Bekenntnis losgesagt haben. Alle diese Leute werden durch den staatlichen Religionsunterricht in ihrer innersten Lebensauffassung getroffen. Die Schule bringt ihre Kinder in einen seelischen Zwiespalt, in einen Konflikt mit dem Elternhause oder mit der Schule. Für die Erziehung der Kinder ist aber ein solcher Gegensatz von schweren nachteiligen Folgen.

Wenn die Sozialdemokratie daher die Weltlichkeit der Schulen fordert, so tut sie dies *nicht aus irgendwelchem Haß gegen die Religion*. Die Sozialdemokratie erklärt die Religion zur Privatsache, zur selbsteigenen Angelegenheit des einzelnen Menschen. Aber eben deshalb kann sie auch nicht dulden, daß der Staat mit seiner Autorität und seinen Machtmitteln dieses im besten Sinne des Wortes heilige Gebiet usurpiert und für seine Klasseninteressen, für die Interessen der herrschenden Klassen ausnutzt.

Denn darauf läuft letzten Endes die religiöse Erziehung der Schule hinaus: man will in dem Nachwuchs der Gesellschaft Welt- und Lebensanschauungen züchten, die für die herrschende Klasse von Vorteil sind. Für diesen Zweck hält man die orthodoxen katholischen und evangelischen Glaubensbekenntnisse für besonders geeignet, sie predigen die Demut, die blinde Unterordnung unter die weltlichen und geistlichen Autoritäten, sie erziehen zu sklavischer Unterwürfigkeit.

Und gerade aus diesem Grunde verlangt die Sozialdemokratie die Weltlichkeit der Schule mit besonderer Energie; sie will keine Erziehung zur Demut, sondern eine Erziehung zum Selbstbewußtsein, zur Gleichberechtigung, zu freiheitlicher und stolzer Welt- und Lebensauffassung.

*

Kirche und Schule.

Der nächste und wichtigste Schritt zur Herbeiführung der weltlichen Schule ist die Abschaffung des Religionsunterrichts. Die volle Verweltlichung wäre damit allerdings noch nicht erreicht, die Schule ist mit vielen sichtbaren und unsichtbaren Fäden an die Religion gebunden; aber der stärkste Strick, mit dem die Schule nicht nur an die Religion im allgemeinen, sondern an die Kirche im besonderen seit Jahrhunderten gefesselt ist, würde radikal durchschnitten, sobald die Religion als Unterrichtsfach aus dem Lehrplan der Schulen entfernt wird. Die Schule könnte fortab nach Maßgabe ihrer eigenen Kräfte und Ziele vorwärts schreiten, sie brauchte nicht mehr in unwürdiger Knechtsstellung den langsamen Echternacher Prozessionsschritt der Kirche mitzumachen.

Die Abhängigkeit der Schule von der Kirche hat ihre historischen Gründe. Als die Anfänge des heutigen Schulwesens im Mittelalter entstanden, war die ganze Kultur in einen religiösen Rahmen gespannt, die Kirche war gleichsam die offizielle Vertreterin des geistigen Lebens, in ihr mündete letzten Endes alles geistige Streben. Die ersten Schulen waren daher auch rein kirchliche Unternehmungen mit kirchlichen Zwecken; nur beiläufig übernahm die Kirche in diesen Schulen auch die Ausbildung von Schülern zu Zwecken des weltlichen Regiments. Als die Städte zu größerer Selbständigkeit erwachten, als das städtische Patriziat zu Macht und Ansehen im Reiche gelangte, schuf es sich auch Schulen, die den besonderen Aufgaben des zukünftigen Kaufmannes und städtischen Politikers mehr Rechnung trugen als die rein kirchlichen Schulen. Immerhin war die Schulordnung der Stadtschulen der der geistlichen Schulen nachgebildet, und die meisten Lehrer der Stadtschulen waren Kleriker. Damit hielt man die Verbindung mit dem kirchlichen Geistesleben genügend gewahrt, so daß von einem besonderen, vom sonstigen Unterricht losgelösten Religionsunterricht nicht die Rede war.

Ueberhaupt religionslos waren die deutschen Schulen des ausgehenden Mittelalters, die von den Handwerkern im trotzigen Kampfe mit der Kirche in allen Städten gegründet wurden; sie sollten nicht kirchlichen Zwecken dienen sondern lediglich dem praktischen Bedürfnisse des Handwerkers. Dafür hielt man Schreiben, Lesen und Rechnen, nicht aber einen besonderen Religionsunterricht für notwendig; um die Religion ihrer Kinder war den Handwerkern darum nicht bange, sie fanden andere Mittel und Wege zur Befriedigung ihrer religiösen Bedürfnisse und der ihrer Kinder.

Diese indifferente Haltung der Schulen zur Religion änderte sich mit der Reformation. Die Reformatoren und die hinter ihnen stehenden stärkeren Faktoren hatten ein großes Interesse daran, ihre neuen Lehren möglichst schnell in den Massen zu verbreiten. Dafür hielten sie die Schulen besonders geeignet. Es kam hinzu, daß durch die Lossagung von der katholischen Kirche den Anhängern der neuen Lehre auch die reichen finanziellen Hilfsmittel der Kirche, ihr ganzes Schulwesen und ihre pädagogischen Kräfte verloren gingen. So hatte Luthers Angstruf an die Fürsten und an die Ratsherrn deutscher Städte, daß sie Schulen aufrichten sollten, schon seine ausreichenden Gründe. Die von ihm verlangten Schulen sollten unmittelbar der neuen kirchlichen Lehre und den von dieser profitierenden, wirtschaftlichen und politischen Interessenten, insbesondere der Staatsgewalt, dienen. Aus diesem Grunde besteht die wichtigste schulreformatorische Tätigkeit Luthers und seiner Freunde darin, daß sie aus den Gelehrtenschulen und aus den deutschen Schulen, den rein weltlichen Instituten für die praktischen Bedürfnisse des Bürgers, geistliche

Agitationsstätten machen: durch die Reformation wurde der Religionsunterricht in die Volksschule eingeführt. Und nicht nur das, der Religionsunterricht wurde auch sofort an die erste Stelle als das wichtigste, als das eigentlich einzig notwendige Unterrichtsfach überhaupt gestellt. Das Lesen diente nur noch dem Zwecke, die geistlichen Gesänge und die Katechismen lesen zu lernen. Das Schreiben, das im Mittelalter zu hoher Kunst gediehen war, und das Rechnen verfielen langsam.

Das spricht auch ein so gründlicher Schulhistoriker wie Paulsen, zugleich ein unverdächtiger Zeuge, offen aus. Der griechische Unterricht, der ursprünglich mehr humanistischen Tendenzen entsprungen war, sei immer mehr auf das neue Testament eingestellt worden. Aus den gleichen theologischen Erwägungen sei das Hebräische in die höheren Schulen eingeführt worden. „Viel wichtiger war der Religionsunterricht, er verdankt seine Einführung der Reformation; und sie rühmt sich dessen: bei den Gegnern gebe es keinen Katechismusunterricht. Auch hierin zeigt sich der Charakter der neuen Kirchenbildung: Die rechte Lehre ist das Hauptstück, der Kult und die Sakramente treten zurück; und nun ist es wichtig, gleich die Jugend in der reinen Lehre zu befestigen, denn es ist schwer, wie Luther einmal sagt, alte Böcke bändig und alte Schälke fromm zu machen . . . Wichtig ist noch, daß die Schule sich zu jedem Gottesdienst in der Kirche einfindet, anfangs täglich, und daß jeder Gottesdienst den Charakter der Religionslehre hat: die Schrift und ihre Auslegung ist überall das eigentliche Hauptstück. So gehört die Predigt mit zum Religionsunterricht der Schule. Selbstverständlich wird auch jeder Unterricht der Schule mit Gebet eröffnet." (Paulsen, Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtl. Entwicklung. Leipzig 1909. S. 45 ff.)

In dem westfälischen Frieden, der den furchtbaren dreißigjährigen Krieg abschloß, wurde die Schule ganz formell und gesetzlich der Kirche untergeordnet und ausgeliefert. Im Artikel V, § 31 des Friedensvertrages wurde „die Einrichtung des Schulwesens als Zugehörung (annexum) der Religionsübung" deklariert. Dieses Anhängsel der Kirche ist die Schule, wenigstens die Volksschule, bis heute leider geblieben. Allerdings wurde auch die Kirche durch jenen Frieden dem Staatszwecke untergeordnet. Aber das hatte für die Schule nur den weiteren Nachteil im Gefolge, daß sie nunmehr zween Herren zu dienen hatte: der Kirche und dem staatlichen Absolutismus.

Daraus ergibt sich, daß die Kirche überall dort, wo sie es zu großer Macht und zu starkem Einflusse auf den Staat gebracht hat, die Schulen um so stärker unter ihre Fuchtel nimmt und ihnen möglichst viele rein kirchliche Aufgaben auf den Rücken packt. Wo dagegen der Staat sich des kirchlichen Einflusses entledigt hat, wo die völlige Trennung von Kirche

und Staat durchgeführt ist, dort ist auch die Schule von ihrer Knechtsrolle der Kirche gegenüber befreit worden, dort braucht die Schule nicht die schmutzige Wäsche der Kirche zu waschen, dort kann sie sich mit voller Kraft und großem Erfolge den tausend Ansprüchen des weltlichen Lebens hingeben. Ich verweise auf Frankreich und die Vereinigten Staaten.

Das Musterland für die Unterordnung der Schule unter die Kirche aber ist Deutschland, und das deutsche Schulwesen muß unter dieser unwürdigen und ungerechtfertigten Abhängigkeit schwer leiden.

*

Der heutige Religionsunterricht.

Der Religionsunterricht raubt heute den übrigen Unterrichtsfächern den besten Platz und die meiste Zeit. Er wird so in den Stundenplan gelegt, daß die Kinder an ihm mit der besten geistigen Frische teilnehmen können, und ihm sind regelmäßig so viele wöchentliche Unterrichtsstunden, von der untersten bis zur obersten Klasse, eingeräumt wie keinem zweiten Fache.

In einigen deutschen Bundesstaaten begnügt man sich zwar mit nur zwei wöchentlichen Religionsstunden; aber es sind nur wenige und auch nur kleine Bundesstaaten wie Bremen und Gotha. Bei den meisten Staaten schwankt die Stundenzahl zwischen drei und fünf. Gewöhnlich wird in den unteren Klassen etwas weniger Religionsunterricht erteilt, in den oberen Klassen mehr; nicht ohne Interesse ist ferner die Tatsache, daß bei einklassigen und anderen unentwickelten Schulsystemen, in denen die Kinder ohnehin intellektuell schon stark benachteiligt werden, mehr Religionsstunden angesetzt sind als in den mehrklassigen Schulen.

Beinahe am ungünstigsten sieht es in dem größten Bundesstaate, in Preußen, aus. Die Allgemeinen Bestimmungen schreiben vor, daß in der einklassigen Schule auf der Unterstufe vier, auf der Mittel- und Oberstufe fünf Religionsstunden, in der mehrklassigen Schule auf allen Stufen vier Religionsstunden erteilt werden. Auf dem Verordnungswege ist aber auch vielfach für diese Schulen eine fünfte Religionsstunde eingelegt worden.

Preußen wird fast nur von Mecklenburg-Schwerin übertroffen. Der ministerielle Lehrplan für die Landschulen im Domanium schreibt für den Winter sieben, für den Sommer sechs Religionsstunden für die Mittel- und Oberstufe vor (bei 28 und 22 Wochenstunden!), für die Unterstufe (bei 25 Wochenstunden) im Sommer und Winter fünf Religionsstunden. In den ritterschaftlichen Schulen ist die Zahl der Religionsstunden noch größer. Erst neuerdings, Ende 1910, ist dem in Malchin tagenden Landtage eine Schulvorlage zugegangen, die eine Regelung der Lehrpläne,

Lehrmittel und anderer Schuleinrichtungen in den ritterschaftlichen Schulen anstrebt. Nach dieser Vorlage, die vorläufig noch nicht Gesetz ist, sollen die Religionsstunden auf sechs in der Woche kontingentiert werden, und zwar bei 22 bis 26 Wochenstunden überhaupt! Bisher geht die Zahl der Religionsstunden noch über sechs hinaus, die Zahl der Wochenstunden aber, besonders im Sommer, unter den neu geplanten Durchschnitt hinunter. In vielen ritterschaftlichen Schulen finden im Sommer zwölf Stunden pro Woche statt, von denen mehr als die Hälfte dem Religionsunterricht eingeräumt sind!

Legen wir die preußischen Durchschnittsziffern zu Grunde, so ergibt sich, daß nahezu ein Sechstel des gesamten Volksschulunterrichts vom Religionsunterricht mit Beschlag belegt wird, von den ungefähr 9600 Unterrichtsstunden der acht Schuljahre fallen auf ihn allein ungefähr 1600 Stunden. Und noch dazu die besten des Tages, die ersten Vormittagsstunden! Damit auch jeder Tag mit Religionsunterricht beginnen kann, ist den Schulen durch eine ministerielle Verfügung nahegelegt worden, eine der fünf Religionsstunden in zwei halbe zu teilen und auf diese Weise an den Anfang jedes Schultages den Religionsunterricht zu setzen.

In den höheren Schulen sieht es besser aus. Für die Kinder der herrschenden Klasse hält man den Religionsunterricht, insbesondere die Katechismuspaukerei, nicht für so notwendig wie für die Volksschüler, die Kinder des Proletariats. Von durchschnittlich 30 wöchentlichen Unterrichtsstunden entfallen nur zwei auf Religion (gegen acht in Latein, sechs in Griechisch, vier bis sechs in Französisch, vier bis sechs in Mathematik). Das hält man für ausreichend, um das Ziel des Religionsunterrichts in den höheren Schulen zu erreichen: „die Schüler durch Erziehung in Gottes Wort zu charaktervollen christlichen Persönlichkeiten heranzubilden, die sich befähigt erweisen, dereinst durch Bekenntnis und Wandel und namentlich auch durch lebendige Beteiligung am kirchlichen Gemeindeleben einen ihrer Lebensstellung entsprechenden (! D. V.) heilsamen Einfluß innerhalb unseres Volkslebens auszuüben."

Für die Volksschulen ist das Ziel des Religionsunterrichts trotz der viel größeren Zahl an Stunden weniger hoch gesteckt: „die Einführung der Kinder in das Verständnis der heiligen Schrift und in das Bekenntnis der Gemeinde, damit die Kinder befähigt werden, die heilige Schrift selbständig lesen und an dem Leben, sowie an dem Gottesdienste der Gemeinde lebendigen Anteil nehmen zu können." (Allg. Best.) Zu diesem Zwecke sollen die Kinder „Unterricht in der biblischen Geschichte und Auslegung zusammenhängender Schriftabschnitte, insbesondere auch der evangelischen und epistolischen Perikopen des Kirchenjahres" erhalten. Für das evangelische Glaubensbekenntnis ist von besonderer Bedeutung der Katechismus, den Luther schon zu dem Zwecke geschrieben hat, das

ungeleitete Studium der Schrift zu verhindern, da es leicht auf Abwege führen könnte. Die „Allgemeinen Bestimmungen" Preußens sagen über den Katechismusunterricht: „Die Einführung in das Bekenntnis der Gemeinde wird durch die Erklärung des in derselben eingeführten Katechismus unter Heranziehung von biblischen Geschichten, Bibelsprüchen und Liederversen oder ganzen Liedern vermittelt; dabei ist alle Ueberladung des Gedächtnisses zu vermeiden."

Ist diese allgemeine Marschroute für den Religionsunterricht der Volksschule schon schlimm genug, so sind aber die Wege, die der Unterricht im einzelnen eingeschlagen hat, noch viel schlimmer. Kein zweites Unterrichtsfach in der Schule der Gegenwart weist einen so klaffenden Gegensatz zwischen Theorie und Praxis auf wie der Religionsunterricht; kein zweites Fach mutet den Kindern eine solche drückende Belastung des Gedächtnisses zu; kein anderes Fach stellt solche Anforderungen an die Leichtgläubigkeit der Kinder; kein Fach verlangt von den Kindern solche Opfer des Intellekts; kein Fach ist so ausgedörrt zu knochigster Schablone; kein Fach fördert aber auch soviel Konfliktsstoff zutage wie der Religionsunterricht: in den Herzen der Kinder, in den Köpfen der Lehrer, in dem Verhältnis der Eltern zur Schule.

Man hat viele begriffliche Definitionen der Religion versucht, auf die wir uns in diesem Zusammenhange nicht einlassen wollen. Wie immer man aber auch die Religion erklären mag, bei der Uebermittelung von einem Menschen auf den anderen kommt es stets auf die Persönlichkeiten an, es muß sich um freies Geben und freies Nehmen handeln; der eine muß sich von innerster Herzensregung gedrängt fühlen, von seinem religiösen Glauben und Fühlen auf den anderen zu übertragen, und der andere muß gern und freudig sein Herz dem religiösen Einflusse öffnen. Fehlt das eine oder das andere, ist auch nur auf einer von beiden Seiten ein Zwang vorhanden, muß der eine wider seinen Willen und gar wider seine Ueberzeugung religiöse Unterweisung und Erbauung austeilen, und muß der andere wider seinen Willen und wider seine Ueberzeugung sich einen religiösen Glauben aufdrängen lassen, so wird das Heiligste der Religion mit Füßen getreten und in den Kot gezerrt.

Bei dem heutigen Schulbetrieb ist meistens nicht nur die eine oder die andere religiöse Vergewaltigung vorhanden, sondern alle beide. Außerdem widerstrebt schon der ganze Massenbetrieb der heutigen Schule und die schulmäßige Unterweisung überhaupt dem Wesen der Religion. So kommt es, daß durch den heutigen Schulbetrieb das eigentliche Wesen der Religion nicht einmal berührt, geschweige ausgeschöpft wird; statt dessen wird das Wortbekenntnis, das äußerliche Kleid der Religion, die wertlose Schale zum eigentlichen Gegenstande des Religionsunterrichts. Man kann es deshalb begreifen, daß gerade Geistliche, denen ihre Religion am Herzen liegt, keinen sehnlicheren Wunsch kennen als die Religion aus den Banden des Schulbetriebs zu befreien.

Vor einigen Jahren hat Pfarrer Bonus diesem Wunsche beredten Ausdruck gegeben. „Wem die Schule", so schreibt er (Vom Kulturwert der deutschen Schule, Jena 1904), „acht bis zwölf Jahre lang mindestens zweimal wöchentlich alle Tiefen und Höhen der Religion ‚erklärt' hat, der hat für Zeit und Ewigkeit genug daran und bringt die Kirche gar nicht erst in die Verlegenheit, das Werk an ihm fortzusetzen.... Und wenn wir weiter zusehen, was denn das ist, was uns in den religiösen Dingen am meisten beschwert, ist es denn nicht dieser Aberglaube, den die Schule unauslöschlich in uns hineingetrieben hat, daß die Religion eine Lehre sei, die man für wahr halten müsse, wenn möglich auf Grund von Beweisen?". Und an einer anderen Stelle sagt er so schroff wie nur möglich: „Was als Religion in der Schule angeboten wird, das ist ja nichts anderes als verdorbene, zersetzte, sozusagen käsig gewordene hellenische Philosophie."

Einpauken und Auswendiglernen, das sind die zwei Pole, um die sich der Religionsunterricht dreht. In der Schule wird den Kindern unter Vergewaltigung ihres Interesses und ihres gesunden Gefühles und Verstandes eine Unmenge von religiösen Begriffen und Begriffsspielereien beigebracht, und im Hause müssen die Kinder diese schwierigen Begriffsmanipulationen und eine Unzahl unverstandenen Gedächtnisstoffes auswendig lernen. „In den Schulen sagen die Lehrer den Schülern Dinge vor", so wettert einer der besten deutschen Pädagogen, Diesterweg, gegen den herkömmlichen Religionsunterricht, „die sie nicht verstehen, die oft kein Mensch versteht. Sie sprechen ihnen dogmatische Sätze vor, d. h. abstrahierte Sätze, ohne daß die Schüler die Anschauungen haben, aus denen sie abstrahiert sind, auch Sätze, welchen überhaupt keine Anschauungen zugrunde liegen, die also schlechthin unverständlich sind. Denn ohne Anschauungen oder unmittelbare Vorstellungen läßt sich nichts einsehen. Die Schüler werden genötigt und gewöhnt, diese teils erfahrungslosen, teils schlechthin unbegreiflichen Sätze nachzusprechen, und damit ist das vorstellungs- und begriffsleere Wort auf den Thron gehoben, das Plapper- und Phrasenwerk inthronisiert." (Ausgewählte Schriften. Frankfurt a. M. 1891. 3. Bd. S. 270.)

Und so wird denn geplappert im Religionsunterricht und leere Phrasen werden heruntergeschnurrt, daß ein Leierkastenmann neidisch werden könnte. Der religiöse Memorierstoff ist das ärgste Kreuz für den Religionsunterricht im besonderen, für die Schule im allgemeinen. Gegen diesen Gedächtniskram hat seinerzeit Diesterweg im preußischen Landtag eine vernichtende Rede gehalten. Damals herrschten im preußischen Schulwesen noch die offen-reaktionären Schulregulative, mit denen die Reaktion nach der Niederwerfung der Märzrevolution ihren Sieg im Schulwesen befestigte. Inzwischen haben wir seit ungefähr vierzig Jahren die angeblich liberalen Allgemeinen Bestimmungen des Kulturkampfministers

Falk, inzwischen sind zahllose laute und leise, offene und versteckte Anklagen gegen den Memorierstoff im Religionsunterricht erhoben worden: der Memorierstoff selbst ist geblieben. In ihm dokumentiert sich gleichsam jeden Tag aufs neue in aller Form die Herrschaft der Kirche über die Schule, denn den Text des Memorierstoffes setzt die Kirche fest, nicht die Schule oder die Pädagogik; „niemand anders als die kirchlichen Behörden und die verschiedenen kirchlichen Organe", schreibt die Päd. Ztg. (Jahrg. 1900, S. 670) „beherrschen in den Kultus- und Unterrichtsministerien, den Konsistorien, Provinzialschulkollegien und -regierungen usw., in den Lehrerseminarien und in sämtlichen Schulen ohne Unterschied mehr oder weniger ausschließlich oder doch zum mindesten tonangebend den Religionsunterricht".

Erst im Jahre 1903 hat der preußische Oberkirchenrat an sämtliche Konsistorien der Landeskirche eine Verfügung erlassen, in der das doppelte Ziel angestrebt wird, in allen Provinzen ein Mindestmaß des religiösen Lernstoffes zwischen den Kirchen- und Schulbehörden zu vereinbaren und die zu vereinbarenden Stücke in der ganzen Landeskirche möglichst gleichmäßig festzustellen. Damit jedoch „berechtigte Eigentümlichkeiten" geschont werden, will der Oberkirchenrat die Angelegenheit nicht von der Zentralstelle aus regeln; vielmehr hat er „nur" eine Summe von Sprüchen, Liedern und Psalmen ermittelt, die sich bei den bisherigen Bearbeitungen und Vereinbarungen in der ganzen Landeskirche überall wiederfinden. Dieses „gemeinsame Gut" umfaßt „nur" 94 Sprüche, 13 Lieder und 7 Psalmen, es soll durch die provinziellen Besonderheiten ergänzt und dann durch Vereinbarung mit den königlichen Schulaufsichtsbehörden als das Mindestmaß religiösen Lernstoffs für alle Schulen festgestellt werden.

In welcher Weise das „gemeinsame Gut" dann provinziell ergänzt worden ist, teilte bald darnach die Päd. Ztg. (1904, S. 143) mit: Im Verlage der Hartungschen Verlagsdruckerei ist ein Heftchen zum Preise von 5 Pfg. erschienen, betitelt: „Der religiöse Gedächtnisstoff für die Schulen der Provinz Ostpreußen. Herausgegeben vom Königlichen Konsistorium unter Zustimmung der Königlichen Regierungen zu Königsberg und Gumbinnen." Dieses Heftchen, durch Regierungsverfügung in den Schulen eingeführt, schreibt 6 Psalmen (einige nur teilweise), 20 Kirchenlieder und 149 Bibelsprüche vor, von denen einige recht lang sind. Die Päd. Ztg. knüpfte daran die folgende scharfe Bemerkung: „149 Bibelsprüche als religiöser Gedächtnisstoff! Jede Möglichkeit der ruhigen Erörterung hört da natürlich auf, und es bleibt nur das Gefühl des tiefsten Bedauerns, daß eine kirchliche Behörde nicht erkennt, was nottut. Wenn wieder mal mit frommem Augenaufschlag Reden von der ‚Religionslosigkeit der Massen' gehalten werden, dann wollen wir uns erlauben, den Wehklagenden im Spiegel die eigene Schuld zu zeigen . . . . Auf-

fallend ist an dieser Sache noch, wie die pädagogische Instanz an die zweite Stelle gerückt wird. Das Konsistorium ‚gibt heraus', die Regierungen ‚stimmen zu'. Die Lehrer werden selbstverständlich nicht gefragt . . . . Die Lehrer haben den ‚Stoff' ganz einfach einzuprägen und für allerhand Revisoren ‚präsent zu halten'."

In den anderen Provinzen Preußens sieht es nicht besser, hier und da sogar noch schlimmer aus.

Und auch außerhalb der schwarzweißen Grenzpfähle wird auf diesem Gebiete fast überall in gleicher Weise gegen die Religion und gegen die Kinder gesündigt. Ich greife drei Bundesstaaten heraus, von denen man in erster Linie etwas besseres erwarten sollte. In dem Ländchen, in dem Goethe jahrzehntelang leitender Minister war, in dem Männer wie Herder, Schiller und Fichte gewirkt haben, in dem heute ein Haeckel als Universitätsprofessor tätig ist, in Sachsen-Weimar, müssen die Kinder nicht weniger als 245 Sprüche, 24 bis 30 Gesangbuchlieder und die Hauptstücke des Katechismus mit den Lutherschen Erklärungen auswendig lernen; auf der Oberstufe kommen noch 6 bis 8 biblische Geschichten im Monat hinzu. (Päd. Ztg. 1900, S. 582.) Und aus dem liberalen „Musterländle" in Süddeutschland, aus Baden, kam im Jahre 1905 ein Notschrei in Form einer geharnischten Broschüre, die keinen Geringeren als einen Geheimen Hofrat und Mitglied des badischen Oberschulrats, Dr. Weygoldt, zum Verfasser hatte. Er schrieb (ich zitiere nach der Päd. Ztg. 1905, S. 334): „Unsere Kirche leidet an einer Art Unterrichtswut und hat sich die Tatsache, daß die Religion in erster Reihe Sache des Gemüts, nicht des Denkens ist, praktisch auch nicht im mindesten angeeignet . . . . die einfache Wahrheit, daß der Mensch fromm leben müsse, um Gott wohlgefällig zu sein, läßt sie das Kind mit einer Anzahl von Gesangbuchversen, mit 300 Bibelsprüchen, mit 157 dogmatischen Thesen und mit einem dicken Geschichtsbuche erkaufen, in welchem alle Details des Judentums und selbst moralisch anrüchige Gestalten, wie ein Jakob, ein Simson, ein David auf Kosten des Kindes sich der ausgiebigsten Berücksichtigung erfreuen. Sie packt eine Menge religiöser Begriffe in die Köpfe schon auf Altersstufen, auf denen sie schlechterdings nicht geistig voll erfaßt werden können . . . . sie quält das Kind . . . . vom 6. bis 14. Jahr Tag für Tag mit dem gleichen Katechismus, zieht ihre höchsten und heiligsten Aufschlüsse entgegengesetzt den alten Griechen und den ersten Christen, welche daraus ein Mysterium, ein Arkanum machten, zum alltäglichen Geschwätz herunter."

Und in dem industriereichen Sachsen sind nach einer Verordnung aus dem Jahre 1877 150 Bibelsprüche, 168 Gesangbuchstrophen, 140 biblische Geschichten, 35 Choralmelodien und die fünf Hauptstücke nach Luthers kleinem Katechismus zu lernen. Man begreift daher die bewegliche Klage

eines Vaters in den „Leipz. Neuesten Nachr." (mitgeteilt in der Päd. Ztg. 1905, S. 135): „Wenn man als Vater gezwungen wird, seine Kinder in die Schule zu schicken, und auch gezwungen wird, sie in einer staatlich anerkannten Religion unterrichten zu lassen, so müßte man auch verlangen können, daß dieser Unterricht in jeder Weise dem Wohle der Kinder dienen müsse. Wer dies aber z. B. vom gegenwärtigen Religionsunterricht unserer Schulen in seinem gesamten Umfange behaupten will, der möge einmal dem religiösen Memorierstoff einige Beachtung schenken, und er wird sicherlich anderer Meinung werden .... Wie sitzen sie da, die Kinder, und wie ‚pauken' sie, daß ihnen die Köpfe heiß werden; sogar im Bett können sie wegen dieser Sachen die Ruhe oft nicht finden. Und wie belästigen sie ihr junges Gedächtnis mit Dingen, die ihm Leben nicht gebraucht und wieder vergessen werden; wie verbrauchen sie ihre Lernkraft daher nutzlos, und wie werden andere Unterrichtsgegenstände dadurch vernachlässigt!"

Von besonderem Reize ist die Tendenz, nach der die Auswahl des religiösen Lernstoffes für die Volksschule von den obersten Kirchenbehörden vorgenommen wird. Selbst hierbei tritt der Klassencharakter der Volksschule und der ganz besondere Hausknechtsdienst, den die Kirche als Hüterin der Volksschule der herrschenden Klasse leistet, grell zu Tage. Einen Superintendenten, Gallwitz in Salza bei Nordhausen, hat die soziale Ungerechtigkeit, die ihm beim Studium der Auswahl des Memorierstoffes für die Provinz Sachsen aufgefallen ist, zu einer offenen Anklage angefeuert. Er schrieb in der „Monatsschrift für die kirchliche Praxis" (zitiert in der Päd. Ztg. 1903, S. 109): „Beim vierten Gebot ist der Spruch Eph. 6, 5—7 vorgeschrieben: „Ihr Knechte, seid gehorsam;" die Ergänzung dazu in V. 9: „Und ihr Herren, tut auch dasselbige gegen sie und lasset das Drohen und wisset, daß auch euer Herr im Himmel ist, und ist bei ihm kein Ansehen der Person," ist ausgelassen. Den Kindern wird eingeschärft: „Seid gehorsam euren Eltern in dem Herrn" Eph. 6, 1—3; V. 4 ist wieder ausgelassen: „Ihr Väter reizet eure Kinder nicht zum Zorn" ..... Nach Römer 13, 1—2 soll jeder — scheinbar unbedingt — der Obrigkeit untertan sein. Sie wird in jenem Vers schlechthin als Gottes Ordnung bezeichnet; wie ja in der damaligen Zeit die Rechtsordnung des römischen Reichs die einzige Macht war, welche dem Zusammenbruch wehrte. Daß aber nicht unbedingt und unter allen Verhältnissen Gehorsam gegen die jeweilige Obrigkeit als Gottes Wort und Wille gepredigt werden darf, hat Petrus bezeugt, wenn er sich gegen seine legitime geistliche Obrigkeit, Hohepriester, Schriftgelehrte und Hohen Rat, mit den Worten auflehnt: Man muß Gott mehr gehorchen als den Menschen. Dieser bedeutsame Spruch .... hat unter den 164 Sprüchen des Minimums ebenfalls keine Aufnahme gefunden. Beim siebenten Gebot wird durch Sprüche

Sal. 22, 2 in mißverständlicher Ueberſetzung der Eindruck erweckt, als ſolle der Arme ſeine Armut als ein von Gott ihm unabänderlich aufgelegtes Kreuz tragen, und als ſei es ſündlich, wenn er zu Wohlſtand aufzuſtreben begehre .... Es ſcheint, als dürfe an Beſeitigung der Armut nach Gottes Willen nicht gearbeitet werden. Nach dem Zuſammenhange hat der Spruch einen ganz anderen Sinn: Ein guter Name iſt wertvoller ale großer Reichtum, beſſer als Silber und Gold iſt Gunſt. Reich und arm begegnen einander und der ſie alle ſchuf, iſt Jahve. Durch die Spruchauswahl zum ſiebenten Gebot wird die Heiligkeit der beſtehenden Beſitz- und Erwerbsverhältniſſe eingeſchärft und gegen den Armen Wohltätigkeit empfohlen; aber das Recht des Armen, welches das Alte Teſtament energiſch einſchärft, iſt in der Auswahl der Sprüche nicht berückſichtigt. Das Wort 3. Moſ. 19, 13: „Es ſoll des Tagelöhners Lohn nicht bei dir bleiben bis an den Morgen" iſt immer noch ſehr beherzigenswert. ... Unſer handarbeitendes, emporſtrebendes Volk will ſich in Fragen des Lohnes und der Arbeitsbedingungen, kurzum des Eigentums nicht mit Wohltaten und Almoſen abſpeiſen laſſen, ſondern fordert ſein Recht, d. h. freie Bahn, ſich zu organiſieren und ſichere Arbeits- und Lohnverhältniſſe zu ſchaffen. Wird dieſes Streben nicht als gerechtes und von Gott gewirktes anerkannt, ſondern beim Religionsunterricht ignoriert oder bekämpft und verdächtigt, ſo iſt es kein Wunder, daß in der Arbeiterſchaft ein inſtinktiver Haß gegen die Kirche erwacht, und ſie deren Gebote als überwundenen Standpunkt und als Ausfluß polizeilicher Willkürherrſchaft betrachtet."

Die Schlußworte laſſen deutlich erkennen, was für Beweggründe dem braven Superintendenten zu einer ſolchen ungewöhnlichen und für ihn nicht einmal ungefährlichen Kritik ſeiner höchſten vorgeſetzten Behörde den Mund geöffnet haben: er erlebt jeden Tag in ſtärkerem Maße, daß die Induſtriearbeiter in hellen Haufen der Kirche den Rücken kehren. Zwar trägt an der zunehmenden Indifferenz der Arbeitermaſſen die einſeitige arbeiterfeindliche Auswahl des religiöſen Memorierſtoffes der Volksſchule ſo wenig die Schuld, wie eine gerechtere Auswahl dieſes Lernſtoffes geeignet wäre, die Maſſenflucht der Arbeiter aus der Kirche aufzuhalten. Aber immerhin iſt die kurioſe Bearbeitung der Bibelſprüche im Intereſſe der herrſchenden Klaſſe doch ein einzelnes verſchämtes Symptom der allgemeinen Tendenz, von der die Tätigkeit der Kirche im Klaſſenſtaate diktiert wird. Dieſe Tendenz freilich haben die Arbeiter gründlich erkannt, und ſie iſt in der Tat einer der Gründe, die zu der wachſenden Kirchenfeindſchaft der Maſſen führen.

Uebrigens hat ſich auch ſchon der „Vorwärts" vor Jahren einmal das Vergnügen gemacht, den Gründen nachzuforſchen, die gleichfalls das

Konsistorium der Provinz Sachsen veranlaßt haben mochten, für die höheren Schulen vier Kirchenlieder weniger anzusetzen als für die Volksschulen. In der satirischen Kritik des Vorwärts hieß es: daß man einem „höheren Knaben" nicht zumuten darf, zu singen: „An mir und meinem Leben ist nichts auf dieser Erd", sehen wir, das ist nur für die Kinder des Pöbels. Und im Liede: „O Gott, du frommer Gott" finden wir bei genauer Nachprüfung sogar zwei Stellen, die für „höhere Knaben" vielleicht nicht ganz angebracht sind. Da heißt es: „Willst du mir etwas geben an Reichtum, Gut und Geld, so gib auch dies dabei, daß von unrechtem Gut nichts untermenget sei." Sollte man hier vielleicht fürchten, daß mit der Einschränkung auf ehrlichen Erwerb der Bildung großer Vermögen nicht der genügende Spielraum gelassen sei?

Das wichtigste Buch für den Religionsunterricht ist der Katechismus, eine vor bald 400 Jahren erschienene Zusammenfassung und Erklärung der christlichen Lehre, die Luther für seine Zeit, für die damaligen agitatorischen Zwecke der neuen Lehre geschrieben hatte. Vielleicht würde niemand verwunderter sein als Luther, wenn er erleben könnte, daß sein Katechismus noch im 20. Jahrhundert die Grundlage des Religionsunterrichts darstellt; und vielleicht würde er eines seiner groben Schimpfworte gebrauchen, wenn er Zeuge wäre, wie seine Erklärungen zum Katechismus, die nur für die ungeschickten und unwissenden Pfarrer seiner Zeit, des sechzehnten Jahrhunderts, berechnet waren, noch heute von Lehrern und Schülern auswendig gelernt werden müssen. „Dieses veraltete Werk gehört in die Staatsbibliotheken, nicht in die Schulen", schreibt ein Lehrer in der Päd. Ztg. (1909, S. 716), „denn unsere Jugend weiß beim besten Willen nichts mit ihm anzufangen . . . Die Schamröte tritt mir immer noch ins Gesicht, und meine Hände ballen sich unwillkürlich zur Faust, wenn ich daran denke, wie ich auf dem Dorfe den Kindern der Unterstufe den Religionsunterricht damit verekelte, daß ich ihnen das erste Hauptstück mit der Erklärung einbimste — einbimsen mußte. Was waren das für schadenbringende Stunden der Qual." Und schon im Jahre 1861 nannte Diesterweg den Katechismus „das abstrakteste aller Schulbücher, das jemals geschrieben worden ist", und im preußischen Abgeordnetenhause donnerte er dagegen los: „Wer denselben jetzt liest und sich nicht entsetzt, wenn er zugleich an ein Kind denkt, das denselben auswendig lernen soll, an dessen Verstand verzweifle ich, denn es ist für die Kinder das furchtbarste aller Bücher."

Die Folgen der gewaltsamen Bevorzugung des Religionsunterrichts und seiner abschreckenden Lehrmethoden sind denn auch nicht ausgeblieben. Der Religionsunterricht ist bei den Kindern verhaßt, eine weitere Ursache für die Religionsfeindschaft der Massen!

Vor einigen Jahren teilte in der Mecklenburgischen Schulzeitung ein mecklenburgischer Lehrer einige interessante Beobachtungen mit, die er über das Interesse der Kinder am Religionsunterricht gemacht hatte. Am Anfange der achtziger Jahre des vorigen Jahrhunderts hatte er in einer Anzahl mecklenburgischer und in zwei preußischen Schulen eine Umfrage darüber veranstaltet, welches Unterrichtsfach den Kindern das liebste sei. Von rund 600 Schülern erklärten sich nur 17 für den Religionsunterricht, und darunter waren noch 15 Mädchen. Der Lehrer hat das Problem, zu dem er durch religionswissenschaftliche Schriften angeregt worden war, dann jahrelang weiter verfolgt, und besonders nach den Gründen der geringen Vorliebe für den Religionsunterricht geforscht. Die Antworten, die ihm gegeben wurden, lauteten zumeist dahin, daß der religiöse Memorierstoff zu umfangreich sei und das Interesse am Religionsunterricht ersticke. Obwohl inzwischen der Memorierstoff ein wenig verringert worden ist, hat der Lehrer dennoch bei einer neuerlichen Umfrage in den drei Oberklassen der Boizenburger Stadtschule die alte Erfahrung bestätigt gefunden: von 89 Schülern haben nur 15 die Religion als Lieblingsfach bezeichnet, unter diesen 15 war aber kein einziger der befragten 57 Knaben. Ein ähnliches Ergebnis teilte vor einiger Zeit Lobsien in der „Pädagogischen Psychologie" mit; eine Umfrage bei 500 Knaben und Mädchen im Alter von 7 bis 14 Jahren ergab, daß nur 2 Knaben und 10 Mädchen die Religionsstunde die liebste war.

*

Daß es mit dem Religionsunterricht in seiner bisherigen Form nicht so weiter gehen kann, darüber sind sich fast alle ernsthaften Pädagogen einig. Nur die maßgebenden Stellen, die Behörden und Regierungen, sind blind und taub gegenüber den unerhörten Mißständen im Religionsunterricht, gegenüber der pädagogischen Versündigung, die tagtäglich an den Kindern begangen wird, gegenüber den unerträglichen Qualen, die der Lernzwang den Kindern bereitet, gegenüber der fortgesetzten seelischen und geistigen Vergewaltigung, die er an Lehrern und Kindern verübt, gegenüber der breitspurigen Aufdringlichkeit, mit der er sich in den Vordergrund des Schullebens schiebt und allen anderen Fächern Luft und Licht raubt.

Was muß geschehen, um die Schule von diesem aufdringlichen Störenfried und seinen Quälereien zu befreien?

*

Reform oder Abschaffung des Religionsunterrichts.

Es ist mit dem Religionsunterricht wie mit einem unbrauchbaren schmerzenden Zahn.

Er sitzt in seiner Ecke und rumort fürchterlich. Zum Beißen ist er längst nicht mehr zu verwenden, jede leiseste Berührung ruft die ärgsten Schmerzen wach und steigert die dauernden Beschwerden, in seinen Höhlungen finden die Bakterien vortreffliche Herde, seine entzündeten und angefaulten Wurzeln bringen die benachbarten gesunden Zähne in Gefahr. Vor allen Dingen aber leidet der ganze Mensch unter dem einen Quäler, man hat keine Lust zur Arbeit, zum Vergnügen, zum Leben überhaupt, und wenn der Schmerz besonders arg ist, möchte man vor Verzweiflung die Wände hinaufklettern.

Und wie befreit man sich von den furchtbaren Schmerzen? Es gibt noch immer sehr viele Leute, für die ein Zahnarzt nicht existiert. Sie versuchen es mit Sympathie, mit kaltem Wasser und Vollmond, oder sie verbrennen sich den Mund mit Rum und Nelkenöl, oder sie wickeln den schmerzenden Kopf in Wolle und Watte. Besser wird es dadurch nicht; wenn nicht aus anderen Gründen die akute Entzündung zurückgeht, dauert der Zahnschmerz tage- und wochenlang. Andere gehen zum Arzt. Aber mit Widerstreben, und ihr erstes Wort ist: Aber um Himmels willen nicht ziehen! Der Arzt macht zwar ein bedenkliches Gesicht, die Karies sei zu weit vorgeschritten, Plombieren habe keinen Zweck mehr, selbst wenn der Nerv getötet werde, sei der Patient auf die Dauer nicht vor Beschwerden geschützt, früher oder später müsse der faule Stehimwege doch heraus. Aber der ängstliche Patient läßt den kranken Zahn plombieren, und er hat einige Zeit Ruhe, bis die Plombe herausfällt oder aus anderen Gründen die alten Beschwerden erneut eintreten. Die dritten sagen: Wenn schon, denn schon! Hinaus mit dem unerträglichen Quälgeist, ehe er uns noch länger martert und seine Umgebung in Gefahr bringt!

Nur diese entschiedenen Charaktere haben dauernd Ruhe vor dem Störenfried. Und aus den überstandenen Qualen werden sie die Lehre ziehen, daß sie es bei den anderen Zähnen nicht erst zu solcher Krisis kommen lassen dürfen.

*

Mit den vorsichtigen und ängstlichen Gemütern, die den Pelz des Religionsunterrichtes waschen wollen ohne ihn naß zu machen, wollen wir uns nicht lange aufhalten. Ob statt der Vollbibel eine Schulbibel benutzt wird, aus der alle anstößigen Partien der Bibel sorgsam entfernt sind, ob der Katechismusunterricht alle Hauptstücke oder nur einen Teil umfaßt;

ob die Wunder Jesu gläubig erzählt und traktiert, oder ob sie mit vorsichtigen Anleihen beim Rationalismus erklärt werden; ob 164 Bibelsprüche oder nur 146 gelernt werden müssen, das alles sind wertlose Sympathie- und Hausmittel.

Konfessions- und Simultanschulen.

Besser steht es auch nicht um die Reformer, die alle religionsunterrichtlichen Schwierigkeiten mit der Formel der Simultanschule beheben wollen.

Gewiß soll zugegeben werden, daß alle Nachteile und Schattenseiten des Religionsunterrichts in dreifach verstärktem Maße in der Konfessionsschule zutage treten. Natürlich steht auch in diesem Punkte Preußen wieder an der Spitze. Nach dem Schulunterhaltungsgesetz vom Jahre 1906 sollen die öffentlichen Volksschulen in der Regel so eingerichtet sein, „daß der Unterricht evangelischen Kindern durch evangelische Lehrkräfte, katholischen Kindern durch katholische Lehrkräfte erteilt wird". Ganz abgesehen davon, daß hier mit echt preußischer Rücksichtslosigkeit über die Bekenner anderer religiöser Anschauungen einfach zur Tagesordnung übergegangen wird, als existierten sie gar nicht, läßt auch diese Gesetzesbestimmung unzweideutig erkennen, daß es dem Staate nicht auf konfessionellen Religionsunterricht allein, sondern auf konfessionellen Unterricht überhaupt ankommt. Durch dieses Gesetz ist, wie Natorp (Ein Wort zum Schulantrage. Leipzig 1905) sich drastisch ausdrückt, die preußische Volksschule wie mit dem Beile auseinandergeschlagen in eine evangelische und eine katholische. Sei die Konfessionalität erst einmal Gesetz, so könne man nicht mehr irgend ein einzelnes Stück davon ausnehmen, wir hätten dann unweigerlich den katholischen Staatsbegriff, die katholische Geschichtsbetrachtung, das katholische Urteil über unsere Dichter und Denker, katholische Geographie und Naturkunde, katholische Wissenschaft und Philosophie in der Schule des Staates. Mit demselben Anspruch aber, mit dem die katholische Konfession auftritt, könne auch jede einzelne der protestantischen und ebenso jede nichtchristliche Konfession kommen, so daß eine ungeheuere Zersplitterung des Schulwesens die Folge sein würde.

Konfessionelle Schulen sind rettungslos der Kirche ausgeliefert; denn die Kirche setzt fest, was in den Konfessionen steht. Macht man die Konfession zum obersten Schulgesetz, so hat die Kirche berechtigten Anspruch darauf, zu verlangen, daß die Schule sich genau nach ihren Diktaten richtet. Daher kommt es auch, daß der Religionsunterricht in Preußen aller erzieherischen Werte entbehrt und lediglich eine langweilige und lederne Vorbereitung auf den Konfirmandenunterricht darstellt.

Nur scheinbar gemildert wird der pädagogische Unfug des konfessionellen Schulwesens, wenn alle Unterrichtsfächer für die Kinder aller Konfessionen gemeinsam sind und nur der Religionsunterricht nach Konfessionen getrennt erteilt wird. Man pflegt in diesem Falle von Simultanschule zu sprechen, obwohl das Wort simultan = gemeinschaftlich gerade für das entscheidende Unterrichtsfach nicht zutrifft.

Die Befürworter der Simultanschulen sind durchweg ängstliche Kompromißnaturen, Halbheitspolitiker, die zwar die Unhaltbarkeit der Konfessionsschule erkannt haben, aber nicht den Mut zu radikalem Handeln aufbringen. Sie weisen entrüstet den Vorwurf zurück, daß sie den Religionsunterricht unterschätzen; sie halten ihn im Gegenteil angeblich für das wertvollste Stück des Lehrplanes, für die „Sonne" der Schule. „Eine Umfrage im deutschen Lehrerstande", so führte der letzte Referent über die Simultanschule auf einer deutschen Lehrerversammlung (Gärtner in München 1904) aus, „würde sicherlich eine erdrückende Mehrheit dafür ergeben, daß der Religionsunterricht der Schule erhalten bleiben soll. Die Schule darf auf die religiöse Erziehung nicht verzichten, da sie eine harmonische Ausbildung der Jugend auf ihre Fahne geschrieben hat. Sie darf daher die religiösen Anlagen im Kinde nicht brach liegen lassen. Die Religion ist Gemeingut ganzer Völker und eines jeden Menschen. Sie diesem nehmen, hieße, ihm die Ergänzung der Sinnes- durch eine übersinnliche Welt, den Aufschwung der Seele zum Urgrund alles Seins nehmen. Abgesehen von diesen inneren Gründen könnten wir den Religionsunterricht nicht entbehren, weil Geschichte, Kunst, Literatur, Philosophie, überhaupt unser ganzes Geistesleben, mit der Geschichte des Christentums in innigster Beziehung stehen.... Die Simultanschule soll vom religiösen Geiste getragen sein, und sie soll zur Versöhnung der konfessionellen Gegensätze beitragen". (Stenogr. Bericht in der Päd. Ztg. 1904, S. 642.)

Jedes Wort verrät den schwankenden Untergrund und die Verschwommenheit dieser Auffassung. Wenn die Schule auf die religiöse Erziehung nicht verzichten darf, wenn auch die Simultanschule von religiösem Geiste getragen sein soll, so muß man zunächst fragen: Von welcher Religion ist denn eigentlich die Rede? Es gibt keine allgemeine „Religion", die über den Parteien schwebt; jedenfalls haben die Simultanschulfreunde eine solche Religion keineswegs im Auge. Wenn sie von Religion reden, meinen sie eine der beiden christlichen Konfessionen, und von diesen beiden besonders die evangelische. Von dem Geiste dieser Konfession soll deshalb auch besonders die Simultanschule getragen sein; sie verweisen nur den besonderen Religionsunterricht für die beiden Konfessionen in getrennte Kabinette.

Wenn aber die Religion, also die jeweilige konfessionelle Auffassung, alle sonstigen Stoffe durchdringt, wenn sie im Geschichtsunterricht, beim

Lesen, Singen, im ganzen Charakter der Schule verblümt und unverblümt zum Ausdruck gelangt, so stört sie damit die Einheitlichkeit, die Harmonie des Schulganzen. Denn ist der Lehrer wirklich von seiner religiösen Grundauffassung durchdrungen, so daß sie seine ganze sonstige Weltanschauung und sein praktisches Tun stark beeinflußt, so kann er seinen Unterricht nicht so farblos erteilen, daß die Anhänger der anderen Konfession sich dadurch nicht betroffen fühlen. Ist der Lehrer aber nicht innerlich religiös, ist ihm das religiöse Bekenntnis nur eine gleichgültige Formsache, nicht Herzensbedürfnis und Weltanschauung, so wird wiederum der Religionsunterricht in seinen Händen wertlos, er dient ihm lediglich als Mittel für überflüssige und langweilige Belastungsproben des kindlichen Gedächtnisses, als toter Ballast; und auch sein übriger Unterricht wird nicht „vom religiösen Geiste getragen" sein.

Vor allen Dingen aber übersehen die Befürworter der Simultanschule, daß sie mit ihren Bestrebungen nichts nennenswertes für die Befreiung der Schule von der Kirche beitragen, daß sie im günstigsten Falle die alte Knechtschaft der Schule in unerheblicher Weise mildern, dafür aber die Knechtschaft selbst um so fester verankern. Mit dem tönenden Pathos eines liberalen Mannes, der da meint, durch donnernde Worte und Posaunenstöße die Mauern von Jericho zu Fall zu bringen, ruft Gärtner aus: „In Wirklichkeit stehen sich hier Kirchenpolitik und Schulpolitik gegenüber. Die Kirche will nicht nur den Religionsunterricht, sondern das ganze Schulwesen beaufsichtigen. Die Schule dagegen will nicht unter der Kirche stehen, sondern neben ihr ein selbständiger Organismus sein, der mit ihr die Erziehung des künftigen Geschlechts besorgt."

Es ist wahr, daß die Kirche das ganze Schulwesen beaufsichtigen will. Aber man kann ihr einen Anspruch darauf nicht bestreiten, solange der Religionsunterricht und der religiöse Geist die Hauptsache in den Schulen sein sollen. Denn die Kirche muß in erster Linie wissen, was unter Religion, will sagen Konfession, zu verstehen ist, und die Kirche darf daher beanspruchen, daß sie das erste Wort mitzusprechen hat, wenn über Umfang und Art des Religionsunterrichts entschieden werden soll. Aber da nach Gärtner nicht nur Religionsunterricht erteilt, sondern die ganze Simultanschule „von religiösem Geiste getragen" sein soll, so kann man es begreifen, daß die Kirche auch für diesen Geist zuständig sein will, daß sie mit allen Kräften darnach strebt, zum mindesten das Aufsichtsrecht über die Schule zu behalten. Die Kirche verliert erst in dem Augenblicke jedes Recht auf die Schule, jeden Grund zum Dreinreden, zur Mitbestimmung, zur Beaufsichtigung, wenn die Schule der Kirche gibt, was der Kirche ist: den Religionsunterricht und die Pflege des religiösen Geistes. Die Simultanschule täuscht nur eine scheinbare Freiheit der Schule von der Kirche vor, die in Wirklichkeit nicht vorhanden ist; sie überläßt der Kirche

wichtige Stützpunkte des eigentlichen Schulgebietes; sie darf sich daher auch nicht wundern, wenn sie die Bevormundung durch die Kirche nicht los wird.

Da in der Simultanschule der Religionsunterricht selbst konfessionell erteilt werden soll, wird am Jammer des Religionsunterrichts selbst in der Simultanschule überhaupt nichts geändert.

Konfessionsloser Religionsunterricht.

Einen Schritt weiter gehen die Befürworter einer konsequenteren Simultanschule, einer solchen, in der auch der Religionsunterricht gemeinschaftlich erteilt werden soll. Sie wollen einen Religionsunterricht, der über den Konfessionen steht, so daß Katholiken wie Protestanten, Juden wie Dissidenten an ihm teilnehmen können.

Die Anhänger dieser Bestrebungen sind in den Reihen der fortschrittlichsten Pädagogen und Schulmänner der Gegenwart zu finden. Ihr Wortführer auf der Münchener Lehrerversammlung war der hessische Schulrat Scherer: „Diese konfessionslose Religion hat kein Bekenntnis, sie ist keine Konfession, sie ist aber niedergelegt und vertreten durch die führenden Geister der deutschen Nation, durch einen Kant, Fichte, Lessing, Herder, Goethe und Schiller. Schiller hat das klar ausgedrückt in den Worten: Zu welcher Religion oder genauer Konfession ich mich bekenne? Zu keiner, aus Religion! In dieser konfessionslosen Religion ist das religiöse Gefühlsleben aufgewachsen auf dem Boden der natürlichen Menschheitsentwicklung. Diese Religion kann darum nicht eingeschlossen werden in eine bestimmte Form: sie ist so erhaben, so groß, daß wir sie in Worten nicht fassen können. Darum gibt es hier keine Konfession, kein Bekenntnis.“ Scherer verwies auf England, wo vom Unterhause beschlossen worden sei, künftig nur noch die Gemeindeschule, nicht die Konfessionsschule zu unterstützen: „und von dieser Gemeindeschule fordert man, daß sie dogmenlosen Religionsunterricht erteile. Das ist das demokratische Prinzip, welches Herr Professor Ziegler gestern ausführlich dargelegt hat. Dem individuellen Prinzip werden wir in der Erziehung gerecht, wenn wir alles, was in der Religion individuell ist, der Familie und der Kirche überlassen“. (Stenogr. Bericht in der Päd. Ztg. 1904, S. 685 f.)

Im wesentlichen dasselbe wollen auch die sächsischen Lehrer, die im September 1908 auf ihrer Hauptversammlung in Zwickau Thesen über den Religionsunterricht angenommen haben, und zwar mit einer ungefähren Majorität von 3000 gegen 12 Stimmen. Die Zwickauer

Thesen stehen seitdem mit im Vordergrunde der eifrigen Debatten über die Reform des Religionsunterrichtes. Sie lauten:

1. Religion ist ein wesentlicher Unterrichtsgegenstand und der Religionsunterricht eine selbständige Veranstaltung der Volksschule.
2. Er hat die Aufgabe, die Gesinnung Jesu im Kinde lebendig zu machen.
3. Lehrplan und Unterrichtsform müssen dem Wesen der Kindesseele entsprechen, und Festsetzungen darüber sind ausschließlich Sache der Schule. Die kirchliche Aufsicht über den Religionsunterricht ist aufzuheben.
4. Nur solche Bildungsstoffe kommen in Betracht, in denen dem Kinde religiöses und sittliches Leben anschaulich entgegentritt. Der Religionsunterricht ist im wesentlichen Geschichtsunterricht. Im Mittelpunkte hat die Person Jesu zu stehen. Besondere Beachtung verdienen außer den entsprechenden biblischen Stoffen auch Lebensbilder von Förderern religiöser und sittlicher Kultur auf dem Boden unseres Volkstums mit Berücksichtigung der Neuzeit. In ausgiebiger Weise sind die Erlebnisse des Kindes zu verwerten.
5. Die Volksschule hat systematischen oder dogmatischen Religionsunterricht abzulehnen. Für die Oberstufe können als geeignete Grundlage für eine Zusammenfassung der in der christlichen Religion enthaltenen sittlichen Gedanken die Zehn Gebote, die Bergpredigt und das Vaterunser bezeichnet werden. Der Katechismus Luthers kann nicht Grundlage und Ausgangspunkt der religiösen Jugendunterweisung sein. Er ist als religionsgeschichtliche Urkunde und evangelisch-lutherische Bekenntnisschrift zu würdigen.
6. Der religiöse Lernstoff ist nach pädagogisch-psychologischen Grundsätzen neu zu gestalten und wesentlich zu kürzen, der Lernzwang zu mildern.
7. Der Religionsunterricht soll vor dem dritten Schuljahre nicht als selbständiges Unterrichtsfach auftreten. Die Zahl der Stunden ist, damit das kindliche Interesse nicht erlahme, auf allen Unterrichtsstufen zu vermindern. Die bisher übliche Zweiteilung des Religionsunterrichtes in biblische Geschichte (Bibelerklärung) und Katechismuslehre, sowie die Anordnung des Stoffes nach konzentrischen Kreisen ist abzulehnen. Ebenso müssen Religionsprüfungen und Religionszensuren wegfallen.
8. Der gesamte Religionsunterricht muß im Einklang stehen mit den gesicherten Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung und dem geläuterten sittlichen Empfinden unserer Zeit.
9. Neben der Reform des Religionsunterrichts der Volksschule ist eine entsprechende Umgestaltung des Religionsunterrichts im Seminar notwendig.

Man spürt es jedem Worte dieser Thesen an, daß sie aus unmittelbarer Lehrernot geboren sind. Die sächsischen Lehrer gehören zu den fortschrittlichen Elementen in der deutschen Lehrerschaft; sie empfinden deshalb besonders lebhaft die Doppelqual des Religionsunterrichts: sie wissen,

wie langweilig und ermüdend er auf die Kinder wirkt, und sie leiden selbst unter den Gewissenskonflikten, in die sie der Gegensatz zwischen dem erzwungenen Glauben und dem freien Wissen treibt. Aber die sächsischen Lehrer sehen noch nicht weit genug, oder es fehlt ihnen der Mut zu radikaler Konsequenz, denn sie bleiben leider auf halbem Wege stehen. Sie begnügen sich damit, dem Religionsunterricht die ärgsten Ecken und Kanten abzuschleifen, anstatt ihn völlig zu beseitigen. Als ob sie ihn wegen ihrer vorsichtigen Reformversuche um Entschuldigung bitten möchten, machen sie vor dem Religionsunterricht selbst eine tiefe Verbeugung. Sie komplimentieren ihn vorne zur Schultüre herein; nachdem sie ihm aber klar gemacht haben, daß er eigentlich überflüssig sei, da Geschichte und andere Unterrichtsfächer schon das nötige für ihn besorgten, suchen sie ihn durch eine Hintertüre wieder zum freiwilligen Hinausgehen zu überreden, allenfalls soll er sich mit dem Austragstüberl zufrieden geben.

Auf dem Wege der Theorie gelangt der Marburger Universitätsprofessor Natorp zum Teil zu ähnlichen, zum Teil aber auch zu noch weitergehenden Ergebnissen, wie sie den sächsischen Lehrern die unmittelbare Praxis aufgedrängt hat. Sein Ziel ist „Befreiung und Vertiefung, aber nicht Abschaffung des Religionsunterrichts".

Natorp hat sich in vielen seiner Schriften mit dem Religionsproblem auseinandergesetzt. Die Beziehungen der Religion zur Erziehung, zu der von ihm theoretisch begründeten Sozialpädagogik behandelt er besonders eingehend in seinem Hauptwerk „Sozialpädagogik" (S. 324—352). Natorp verwirft alle Religionen der Transzendenz, für ihn ist die Religion nichts Uebersinnliches, sie ist eine Geburt des Menschentums, ein Gebot der Humanität. Gerade durch den Verzicht auf die Transzendenz kann sich nach seiner Auffassung erst der Quell und innere Grund der Religion in seiner Reinheit und echten Menschlichkeit enthüllen. Die ursprüngliche Religion, der Natorp das Wort redet, kennt kein Dogma, sie hat zwar Vorstellungen des Göttlichen, aber ohne irgendwelchen Anspruch wissenschaftlicher Geltung. Religion will nach ihm gar nicht vermittelte Erkenntnis sondern unmittelbares Erlebnis sein. Aber dieser Individualitätscharakter der Religion widerstrebt darum nicht dem Gemeinschaftsleben. Gerade die Religion hat die Idee einer Gemeinschaft des ganzen Menschengeschlechts zuerst errungen, die Idee einer die Menschheit umspannenden Idee des Erlebens als Tatsache hingestellt.

Natorp verkennt nicht, daß die Religion in den lebenskräftigsten Völkern oder doch in den lebenskräftigsten Schichten dieser Völker von sehr geschwächtem, fast von keinem Einfluß mehr ist. Das gelte jedoch nur für die überkommenen Religionen der Transzendenz. Aber der Platz, von dem diese verdrängt seien, sei noch leer und müsse wieder ausgefüllt werden: „Der Mensch lebt nicht vom Brot der Vernunft allein, so wenig

er dieser gesunden Kost entbehren kann. Er bedarf noch der Religion, und wenn die bisherige ihm nicht mehr genügen kann, so wird er sich eine neue, seinem gereifteren Stande angemessene schaffen."

An einer anderen Stelle (Deutsche Schule, 1906, S. 23) definiert Natorp als die „Idee" (wörtlich „Schau"), deren Gegenstand alle wesentlichen Züge an sich trage, die der religiöse Instinkt aller edleren Völker in dem Begriff der Gottheit vereinigt habe: „die Idee einer ewigen Zieleinheit eines echten, reinen und freien Strebens der Menschenseele, des ewigen Quells und Grundes aller Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit, Liebe und sittlichen Kraft." Es ist kein Wunder, daß die berufenen Hüter aller überkommenen Religionen diesen freien und weiten Begriff der Religion und des Göttlichen ablehnen und behaupten, was Natorp als Religion wolle, sei überhaupt keine Religion mehr.

Für die öffentliche Erziehung lehnt Natorp den herkömmlichen Religionsunterricht schroff ab, auch für ihn „ist der Grundsatz, Religion im Sinne der Transzendenz als Privatsache anzusehen, für eine heutige Schulpolitik der einzig annehmbare". (Sozialpädagogik, S. 343.) Aber darum müsse nicht Religion in jedem Sinne aus der öffentlichen Erziehung verbannt werden, die Religion sei bis jetzt viel zu sehr ein unablöslicher Bestandteil des wirklichen, uns rings umgebenden Lebens und ein Bestandteil dessen, was sich von heimischer Geschichte, Literatur und Kunst noch lebenskräftig im Volke erweist, als daß es zulässig oder möglich wäre, die öffentliche Erziehung mit einem gewaltsamen Riß von ihr zu trennen. Aber alle Transzendenz müsse ausscheiden. „Nur was allgemein überzeugend gemacht werden kann, darf Gegenstand eines für alle obligatorischen Unterrichtes sein." Die Erziehung müsse die religiösen Begriffe zwar entwickeln, „denn man soll sie kennen, selbst um sie verwerfen zu dürfen, aber zugleich in keiner Weise ihre Partei nehmen, und darauf halten, daß auch der Zögling sich nicht getraue, vor der vollen Reife des Urteils, die er auf dieser Stufe noch nicht haben kann, für oder wieder zu entscheiden". (Sozialpädagogik, S. 346).

Mit rücksichtsloser Schärfe verurteilt Natorp die heutige Methode, die Kinder schon vor der Reife vor die religiöse Entscheidung zu stellen, und zwar noch dazu in einem ausschließlichen Sinne, bei Strafe ewiger Verwerfung. Die Unnatur und Unwahrheit solcher Zumutung müsse dazu führen, daß der einzelne sich des Ernstes der Frage völlig entschlage oder sich mit leichten Rührungen und noch weniger ernsten Gelübden damit abfinde, „um dann entweder die öde Heuchelei lebenslang fortzusetzen, oder bald, von Ekel über sich selbst und über dies ganze Spiel erfaßt, der Religion ganz und auf immer den Rücken zu wenden". Die einfache Ehrlichkeit gegenüber der tatsächlichen Lage erfordert nach Natorp, anzuerkennen, „daß religiöses Verständnis möglich ist ohne religiöse Ueberzeugung, daß

das erstere von jedem normal Gebildeten erwartet und in einigem Maße auch verlangt werden kann, das letztere nicht. Daraus ergibt sich die Forderung eines „undogmatischen" Religionsunterrichts jedenfalls für die öffentliche und allgemeine Erziehung". Daneben will Natorp bis auf weiteres, solange die väterliche Gewalt im bisherigen Sinne in der Erziehung gilt, religiöse Erziehung im Sinne der einzelnen Bekenntnisse außerhalb der Schule lassen.

Es besteht kein Zweifel darüber, daß die Verwirklichung der Natorpschen Ideen geradezu einen Idealzustand gegenüber den jetzigen Zuständen im Religionsunterrichte der Schulen, besonders der Volksschulen, schaffen würde. In der Verurteilung der niedrigen Ziele und der rohen unpädagogischen und unpsychologischen Methoden des heutigen Religionsunterrichtes ist Natorp mit uns ganz einer Meinung; er verbannt mit uns den heutigen Religionsunterricht völlig aus dem Bereiche der öffentlichen Erziehung. Für diese soll nur anerkannte Wahrheit gelten. Aber Natorp unterscheidet sich von uns dadurch, daß er im Interesse der vollmenschlichen Erziehung einen besonderen Religionsunterricht für notwendig hält. Er fürchtet, daß sonst die allseitige Ausbildung der heranwachsenden Generation Schaden erleiden könnte. Ist diese Furcht berechtigt?

Abschaffung des Religionsunterrichtes.

Natorp wendet in einer Gelegenheitsschrift (Ein Wort zum Schulantrage. Leipzig 1905) gegen die sozialdemokratische Forderung der Beseitigung des Religionsunterrichtes aus dem Lehrplan der Volksschule ein, daß eine solche Absicht bei uns zur Zeit ganz aussichtslos wäre. Diese Besorgnis kann uns natürlich nicht schrecken. Sonst müßten wir unsere ganze politische und sonstige öffentliche Tätigkeit einstellen. Wir leiten unsere Einzelziele ab aus unseren grundsätzlichen Anschauungen und lassen uns durch opportunistische Erwägungen nichts von unseren Forderungen abmarkten.

Im übrigen darf Natorp sicher sein, daß sein undogmatischer, interkonfessioneller Unterricht genau so viele Aussichten auf baldige Verwirklichung hat wie die sozialdemokratische Forderung auf Abschaffung des Religionsunterrichts. Eine Gesellschaft, die sich bis zu dem Maße religiöser Toleranz und sittlicher Stärke versteht, wie sie zur allgemeinen Durchführung des Natorpschen Planes notwendig wäre, ist in der heutigen bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaftsordnung nicht denkbar. Was er will, hieße ja, den Religionsunterricht um seiner selbst willen, fernab von allen unlauteren Beweggründen, erteilen, während er heute der herrschenden Klasse nur als bequemes und billiges Mittel für den unlauteren Zweck dient, „dem Volke die Religion zu erhalten".

Aber auch das wesentlichere Bedenken, daß Natorp gegen die Abschaffung des Religionsunterrichts aus Gründen allseitiger Erziehung erhebt, die Befürchtung, daß dadurch eine empfindliche Lücke in den Plan der öffentlichen Schule und der allgemeinen Bildung gerissen würde, ist nicht stichhaltig.

Natorp sucht nach einem gemeinsamen allgemein menschlichen Untergrund für alle Religionen. Selbst wenn es gelänge ihn zu finden, so würde er damit diejenigen herausfordern, die auch von seiner milden und persönlichen bekenntnislosen Religion nichts wissen wollen. Genosse Göhre, der ehemalige Pfarrer, sagt: „Religion hat nur der, der dafür begabt ist. Die religiöse Begabung ist etwas ganz ähnliches wie die künstlerische, philosophische, politische, mathematische, technische, praktische Begabung. Sie ist an sich auch nicht minderwertiger als diese anderen. Und sie wird, wie uns scheint, niemals verschwinden. Ohne religiöse Begabung aber wird ein Mensch nie Religion verstehen. Sie wird ihm eine taube Nuß sein, mit der er nicht das geringste anzufangen weiß. Und er wird sie im geeigneten Moment abschütteln wie der Nußbaum seine toten Nüsse. Das aber heißt eben mit anderen Worten, daß Religion nicht lehrbar ist. Und wäre sie es, so wäre sie doch nichts für Kinder. Religion ist andererseits nur möglich im Zusammenhang mit den Fragen der Weltanschauung und den Erfahrungen des menschlichen Lebens. Von beiden hat ein Kind noch nichts oder so gut wie nichts." (Schule, Kirche, Arbeiter. Berlin 1906. S. 9.)

Aber Natorp überschätzt auch die allgemeine kulturelle Bedeutung der Religion. Gewiß hat die Religion in der Kulturentwickelung der Vergangenheit eine wichtige Rolle gespielt. Und es würde einen erheblichen Mangel an historischem Sinn bedeuten, wenn man der Jugend diese kulturgeschichtliche Bedeutung der Religion vorenthalten wollte. Daran denkt natürlich kein Sozialdemokrat. Unsere materialistische Geschichtsauffassung lehrt uns alle Dinge der Vergangenheit und besonders auch die Religionen in ihrem Wechsel und gegenseitigem Kampfe als zeitlich notwendige Erscheinungen begreifen. Die Religionen im Rahmen der Kulturgeschichte würden daher im geschichtlichen Unterrichte vollkommen zu ihrem Rechte kommen. Ebenso würde die religiöse Dichtung und Musik, deren historische Bedeutung gar nicht unterschätzt werden soll, im literaturkundlichen und musikalischen Unterrichte in ihrem Wesen und Wirken erkannt werden. Auch der eigentliche Ideeninhalt der verschiedenen Religionen käme in den religionslosen Schulen, die wir fordern, nicht zu kurz. In den oberen Jahrgängen würde das wichtigste über die Philosophie gelehrt werden, und da ein großer Teil der philosophischen Gedankenarbeit der Vergangenheit sich mit religiösen Problemen beschäftigt, fände die Religion auch in diesem Zusammenhange die ihr zukommende Würdigung.

Aber so wichtig die Religion auch in der Vergangenheit gewesen sein mag, so ist damit doch noch nicht gesagt, daß sie auch in der Zukunft, selbst in der gemilderten und veredelten Form Natorps, eine ähnliche Rolle spielen wird. Die zunehmende Religionslosigkeit der Massen hat nicht nur darin ihren Grund, daß der Religionsunterricht der Schule die Religion den Kindern verekelt; das ist sogar nur ein nebensächlicher Grund. Viel wichtiger sind die Ursachen, die in der wirtschaftlichen und politischen Entwicklung der deutschen Arbeiterklasse liegen. Alle Religion ist nach Engels „nichts anderes als die phantastische Wiederspiegelung in den Köpfen der Menschen derjenigen äußeren Mächte, die ihr alltägliches Dasein beherrschen, eine Wiederspiegelung, in der die irdischen Mächte die Form von überirdischen annehmen. In den Anfängen der Geschichte sind es zuerst die Mächte der Natur, die diese Rückspiegelung erfahren und in der weiteren Entwickelung bei den verschiedenen Völkern die mannigfachsten und buntesten Personifikationen durchmachen .... Aber bald treten neben den Naturmächten auch gesellschaftliche Mächte in Wirksamkeit, Mächte, die den Menschen ebenso fremd und im Anfang ebenso unerklärlich gegenüberstehen, sie mit derselben scheinbaren Naturnotwendigwendigkeit beherrschen wie die Naturmächte selbst .... Auf einer noch weiteren Entwicklungsstufe werden sämtliche natürlichen und gesellschaftlichen Attribute der vielen Götter auf einen allmächtigen Gott übertragen, der selbst nur wieder der Reflex des abstrakten Menschen ist ..... In dieser bequemen, handlichen und allem anpaßbaren Gestalt kann die Religion fortbestehen als unmittelbare, das heißt gefühlsmäßige Form des Verhaltens der Menschen zu den sie beherrschenden fremden, natürlichen und gesellschaftlichen Mächten, solange die Menschen unter der Herrschaft solcher Mächte stehen. Wir haben aber mehrfach gesehen, daß in der heutigen bürgerlichen Gesellschaft die Menschen von den von ihnen selbst geschaffenen ökonomischen Verhältnissen, von den von ihnen selbst produzierten Produktionsmitteln wie von einer fremden Macht beherrscht werden. Die tatsächliche Grundlage der religiösen Reflexaktion dauert also fort und mit ihr der religiöse Reflex selbst .... Es heißt noch immer: Der Mensch denkt und Gott (das heißt die Fremdherrschaft der kapitalistischen Produktionsweise) lenkt. Die bloße Erkenntnis, und ginge sie weiter und tiefer als die der bürgerlichen Oekonomie, genügt nicht, um gesellschaftliche Mächte der Herrschaft der Gesellschaft zu unterwerfen. Dazu gehört vor allem eine gesellschaftliche Tat. Und wenn diese Tat vollzogen, wenn die Gesellschaft durch Besitzergreifung und planvolle Handhabung der gesamten Produktionsmittel sich selbst und alle ihre Mitglieder aus der Knechtung befreit hat, in der sie gegenwärtig gehalten werden durch diese von ihnen selbst produzierte, aber ihnen als übergewaltige fremde Macht gegenüberstehenden Produktionsmittel, wenn der Mensch also nicht mehr bloß denkt,

sondern auch lenkt, dann erst verschwindet die letzte fremde Macht, die sich jetzt noch in der Religion wiederspiegelt, und damit verschwindet auch die religiöse Wiederspiegelung selbst, aus dem einfachen Grunde, weil es dann nichts mehr wiederzuspiegeln gibt". (Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft, 5. Auflage, Stuttgart 1904, S. 342—344.)

Was Engels hier als den Zustand der Zukunft entwickelt, wird zum Teil schon von den Massen der aufgeklärten Arbeiterschaft vorweggenommen. Kann das Proletariat auch noch nicht in dem Sinne „lenken" wie es dereinst der Fall sein wird, so weiß es aber, daß eine solche Zeit kommen wird; es macht sich keine Illusionen mehr über die gesellschaftlichen Mächte, die sein Leben bestimmen. Und weil das Proletariat aus diesem Grunde keine Hoffnung mehr auf übernatürliche Kräfte setzt, sondern alles von seiner eigenen Klarheit, Kraft und Entschlossenheit erwartet, so ist ihm auch das religiöse Bedürfnis abhanden gekommen.

Natorp braucht nicht zu befürchten, daß der Arbeiterklasse damit auch der Idealismus, die Zuversicht auf den Sieg der sozialistischen Idee, also auf den Sieg der Gerechtigkeit, der Wahrheit, der Brüderlichkeit, der Freiheit und Gleichheit verloren geht. Diese ethischen Antriebe zur tätigen Mitarbeit am Werke der Menschlichkeit, zur Höherbildung des Menschengeschlechtes, zur Veredelung der Kultur sind in der Arbeiterklasse in einem Maße vorhanden wie bei keiner Klasse zuvor. Aber die Arbeiterklasse kann zum ersten Male auf die religiöse Einkleidung oder Verbrämung ihrer Ideale verzichten.

Wir verlangen aus diesen Gründen die volle Weltlichkeit der Schule, die zunächst unmittelbar verwirklicht wird durch die Abschaffung des Religionsunterrichtes.

Obwohl in außerdeutschen Ländern, so in Frankreich und den Vereinigten Staaten, diese Weltlichkeit längst besteht, wagen doch in Deutschland nur sehr wenige Pädagogen dieser Forderung das Wort zu reden. Auf der deutschen Lehrerversammlung in München im Jahre 1906 wurde sie zum ersten Male vor diesem wichtigen Forum der Fachmänner vertreten. Trotz der wirkungsvollen Begründung durch den bremischen Lehrer Holzmeier, der inzwischen wegen seines freiheitlichen und unerschrockenen Wirkens von dem bremischen Senate seines Amtes entsetzt worden ist, erhielten die Thesen der bremischen und hamburgischen Lehrer nur knapp ein Dutzend Stimmen der mehrere Tausend Köpfe starken Versammlung.

Dieses Resultat konnte nicht weiter überraschen, nachdem zuvor schon die Denkschrift der bremischen Lehrer über die Abschaffung des Religionsunterrichts an den Senat als die oberste Schulbehörde in Bremen großes Erschrecken in Lehrerkreisen hervorgerufen hatte. Zwar war die

tapfere Beweisführung gegen den Religionsunterricht auch vielen Lehrern aus der Seele geschrieben, aber diese wagten ihrer Zustimmung nur verstohlen Ausdruck zu geben. Die große Mehrzahl der Lehrer und besonders die offiziellen Vertreter der Lehrerschaft rückten indigniert von ihren bremischen Kollegen ab.

Offene Zustimmung und tatkräftige Unterstützung erhielten die bremischen Lehrer nur, von einigen vereinzelten Männern der bürgerlichen Intelligenz abgesehen, von der Sozialdemokratie, weil sie in der Denkschrift den ersten von Fachmännern, von praktisch tätigen, beamteten Lehrern unternommenen Versuch würdigte, die Forderung der rein weltlichen Schule mit pädagogischen und schulpolitischen Gründen zu rechtfertigen.

Schon rein äußerlich unterscheidet sich die Eingabe der bremischen Lehrer, die für die Entwickelung der deutschen Schule einen gewissen dokumentarischen Wert besitzt, von der üblichen Form solcher Eingaben von Beamten an ihre „vorgesetzten" Behörden. In dem ganzen Schriftsatz findet sich nicht eine einzige devote Wendung, in einfacher, ernster und entschlossener Form und im Stile einer wissenschaftlichen Abhandlung wird die Unhaltbarkeit des Religionsunterrichts mit Beweisgründen aus dem Gebiete des Staatsrechts, der Philosophie, der Politik und vor allem auch der Pädagogik nachgewiesen. Die Eingabe schreckt vor keinen Konsequenzen zurück, sie zieht mit schneidender Schärfe und ohne Rücksicht auf eine „hohe Behörde" ihre Schlußfolgerungen, sie schenkt den Befürwortern des Religionsunterrichts aller Grade und Schattierungen keine ihrer vielen Ausreden und Bedenken, und keine Hintertür, durch die der Religionsunterricht wieder unbemerkt in die Schule hineinschlüpfen könnte, läßt sie unbewacht.

Zu meinem Bedauern kann ich die Eingabe hier nicht abdrucken, da sie zu umfangreich ist. Ich beschränke mich auf eine kurze Kennzeichnung ihrer wesentlichsten Ausführungen. Ihren Wortlaut findet man als Anhang in dem Buche: Religionsunterricht? Achtzig Gutachten. Ergebnis einer von der Vereinigung für Schulreform in Bremen veranstalteten allgemeinen deutschen Umfrage. Herausgegeben von Fritz Gansberg. Voigtländer, Leipzig, 1906.

Die Eingabe beginnt mit dem Kernsatze: „Die Schule ist eine Veranstaltung des Staates; Religion aber ist Privatsache." Mit dem Schulzwange einerseits und der Glaubens- und Gewissensfreiheit andererseits begebe sich der Staat des Rechts, „seinen Angehörigen in den öffentlichen Schulen durch seine bestellten Organe eine bestimmte Glaubensrichtung zu vermitteln und den Unterricht im Sinne einer solchen Glaubensrichtung erteilen zu lassen." Die Durchführung der Trennung von Kirche und Staat auch auf dem Gebiete des Schulwesens liege im Entwicklungsgange der Zeit begründet. Man gestehe dem Staate wohl das Recht

und die Pflicht zu, für die wissenschaftliche, technische und sittliche Bildung der Kinder zu sorgen, nicht aber auch für die dogmatisch-religiöse. Ohne einen bestimmten metaphysischen Vorstellungskreis sei keine Religion denkbar. Die metaphysischen Vorstellungen und die damit verbundenen Ueberlieferungen der herrschenden Religionssysteme, deren Ursprünge Tausende von Jahren zurückliegen, entsprächen aber in wesentlichen Stücken dem Wissen und Denken unserer Zeit nicht mehr, zumal die Konfessionen sich untereinander bekämpfen und nicht einmal die Theologen derselben Konfession sich untereinander einig seien.

Aus allen diesen Gründen sei dem Staate das Recht abzusprochen, öffentlichen Unterricht im Sinne einer der Glaubensrichtungen zwangsmäßig zu erteilen, der gegenwärtige Zustand sei eine Beschränkung der verfassungsmäßig gewährleisteten Glaubens- und Gewissensfreiheit. Längst habe sich daher in den breiten Massen der Bevölkerung „ein stillschweigender Gegensatz zwischen Haus und Schule herausgebildet, der, wenn er auch nicht immer zu offenen Zusammenstößen führt, doch ein gedeihliches Zusammenwirken vereitelt und dem Ansehen der Schule wie der Lehrerschaft Abbruch tut."

Das Recht des Staates, Unterricht in den Sitten zu erteilen, solle nicht in Frage gestellt werden, doch seien die für die Schüler in Betracht kommenden sittlichen Grundsätze so allgemein gültiger Art, daß sie des Zusammenhanges mit dogmatischen Vorstellungen entraten könnten. Eher sei die Ableitung sittlicher Grundsätze aus den Schriftstellen des Alten Testaments geradezu schädlich. Es könne dadurch sogar „die ärgste sittliche Verwirrung in den Köpfen der Kinder angerichtet werden, wenn die heranwachsende Jugend die Sache überhaupt ernst nähme und nicht vielmehr ganz gut wüßte, daß diese Dinge ihr nur im Namen einer ihr im Grunde fremden und seltsamen Anschauungsweise aufgedrängt werden". Selbst die Bergpredigt bilde keinen glücklichen Ausgangspunkt für sittliche Belehrung.

Auch mit den Reformern des Religionsunterrichtes setzt sich die Denkschrift auseinander. Eigentlich gibt es in Bremen schon von jeher reformierten Religionsunterricht, weder sind ihm so viele Stunden eingeräumt wie in anderen Bundesstaaten, noch wird er so schematisch und bekenntnismäßig gelehrt. Katechismusunterricht gibt es in Bremen überhaupt nicht, ich persönlich habe den Katechismus weder als Schüler, noch als Seminarist, noch als Lehrer kennen gelernt, es sei denn, daß er als religionsgeschichtliches Dokument beiläufig erwähnt worden ist. Der Religionsunterricht wird in Bremen im sogenannten „objektiven" Sinne erteilt, also in einer Weise, die von den Reformern als ein besonders erstrebenswertes Ziel hingestellt wird. Aber die Denkschrift sagt klipp und klar: „Diese objektive Unterrichtsweise hat sich als unhaltbar und undurchführbar herausgestellt. Der biblische Geschichtsunterricht muß den Traditionsstoff

der Kirche bieten. Dieser Stoff aber hat in dem Zusammenhange und in der Fassung, wie die Kirche ihn geschaffen, oder ausgewählt oder adoptiert hat, nur den Sinn, den die Kirche ihm beilegt, und keinen anderen."

Ich könnte zur Unterstützung dieser Ausführungen aus meinen eigenen Erfahrungen im Religionsunterricht vor Sextanern einer bremischen Realschule manches erbauliche Beispiel erzählen. Behandelt man als Lehrer den Stoff des Religionsunterrichts so frei und objektiv, wie man es vor seinem eigenen Gewissen und Wissen verantworten kann, so stößt man mit den Eltern zusammen. Will man dies vermeiden, so kommt man mit seiner eigenen Ueberzeugung in Konflikt.

Die Denkschrift der bremischen Lehrer kommt zu dem Schlusse, daß für die Unter- und Mittelstufe jedweder Religionsunterricht abzuschaffen sei, es sei „ein Unding, Kinder in den ersten Jahren des Schulbesuchs mit den Sitten, Gebräuchen und Gedankengängen syrisch-arabischer Beduinen der Vorzeit zu behelligen; es ist ein Unding, sie mit Bibelsprüchen und Gesangbuchversen zu plagen, in denen fast jedes Wort ihnen unverständlich ist, und es raubt ihnen alle Lust und Liebe zur Sache, wenn sie unaufhörlich acht Jahre hindurch dieselben Stoffe aufs neue durcharbeiten müssen". Für die Oberstufe läßt die Eingabe einen religionsgeschichtlichen Unterricht in objektiv-wissenschaftlicher Form zu, der sich mit allen wichtigen Religionssystemen der Welt zu beschäftigen hätte.

Die tapfere Denkschrift hat vielen Staub aufgewirbelt und die Frage des Religionsunterrichts erneut zur Debatte gestellt; auch die Zwickauer Thesen der sächsischen Lehrerschaft sind mittelbar erst eine Folge des neu erwachten Kampfes um den Religionsunterricht. Die sozialdemokratische Schulreform wird mit aller Entschiedenheit und wo immer sich ihr die Gelegenheit bietet, für die Beseitigung des Religionsunterrichts eintreten.

*

Ob an die Stelle des Religionsunterrichts ein völlig weltlicher Sittenunterricht zu treten hat, darüber sind die Meinungen innerhalb der Sozialdemokratie geteilt. Unser schweizerischer Genosse Pflüger, bis vor kurzem Pfarrer, jetzt Stadtrat in Zürich, hat einen „Grundriß eines modernen Moral- und Religionsunterrichts für die reifere Jugend" entworfen.

Ich persönlich lehne dagegen jeden Moralunterricht ab. Ich befürchte bei ihm aus pädagogischen und psychologischen Gründen dieselbe Erstarrung und Schablonisierung, in die der Religionsunterricht geraten ist. Es scheint mir falsch, die Moralgrundsätze gleichsam auf Flaschen zu ziehen und sie wie eine Hausapotheke jederzeit im Schranke zum Gebrauche bereit zu halten.

Die echte und rechte Sittlichkeit bedarf keiner auswendig zu lernenden Formeln und Sprüche und keiner besonderen Unterrichtsstunde, sie muß sich als die feinste Blüte aus der ganzen Erziehung von selbst ergeben.

Die starke und sittlich intakte Persönlichkeit des Erziehers, des Vaters, der Mutter, des Lehrers, des Kameraden; die Lebensfrische und Wahrhaftigkeit des Unterrichts; die Lektüre der Kinder; der Verkehr zwischen den Erwachsenen und der jungen Generation; die unbefangene Würdigung des wirklichen Lebens, das alles sind Mittel, die für die sittliche Erziehung des Kindes von großer Bedeutung sind, sie alle tragen unbemerkt und unauffällig Bausteine für die Charakterbildung des einzelnen zusammen.

Vor allen Dingen aber wird eine Gesellschaftsordnung, die nicht mehr auf dem sumpfigen Boden gesellschaftlicher Ungerechtigkeit, Unnatur und Unwahrheit beruht, sondern die aus freier und brüderlicher Organisation der gesellschaftlichen Arbeit und des gesellschaftlichen Zusammenlebens eine freie, reine und schöne Sittlichkeit gebiert, die beste Erzieherin zur Sittlichkeit sein.

(**Literatur**: Mehrere Jahrgänge der Pädagogischen Zeitung und der Deutschen Schule. — Artur Bonus, Vom Kulturwert der deutschen Schule. Diederichs, Jena nnd Leipzig 1904. — Paul Göhre, Schule, Kirche, Arbeiter.. Ein Vortrag. Berlin 1906. — Dr. Anton Pannekoek, Religion und Sozialismus. Bremen 1906. — J. H. Müller, Zur Schulreform in Bremen. Grundsätze und Vorschläge. Bremen 1905. — Paul Pflüger, Grundriß eines modernen Moral- und Religionsunterrichtes für die reifere Jugend. Zürich und Leipzig 1907. — Religionsunterricht? Achtzig Gutachten. Herausgegeben von Fritz Gansberg. Voigtländer, Leipzig 1906. — Ludwig Gurlitt, Erziehungslehre. Berlin 1909.)

6. Vor und nach der Schulzeit.

Schule und Haus.

Die Familie haben die Pädagogen von jeher als die wichtigste Stätte der Erziehung gepriesen. „Nur im Familienleben können gewisse Eindrücke empfangen, nur da gewisse Gefühle geweckt werden", sagt der alte Hallenser Pädagog Niemeyer, „von welchen zu wünschen ist, daß sie, weil sie die menschlichsten sind, in jeder menschlichen Brust tief wurzeln und Stärke gewinnen: Elternliebe, Geschwisterliebe, Sinn für häusliches Glück, frühe Teilnahme an allem, was das Haus angeht."

Auch die öffentliche Erziehung, die Schule, kann nach der herrschenden Anschauung nur richtig gedeihen, wenn sie vom Hause unterstützt wird. Willmann sagt in seinen „Pädagogischen Vorträgen" (Leipzig 1869, S. 2.): „Nur wenn das Haus seinerseits die Erweiterung des Wissens, Könnens und Wollens, welche die Schule stiftet, mit Teilnahme erfaßt und den Eindrücken der Schule gleichsam einen Resonanzboden gewährt, in dem sie ausklingen können, und wenn andererseits die Schule ihre Lehren und und Antriebe einzusenken weiß in den daheim begründeten Anschauungskreis des Zöglings: nur dann reichen die vereinten Wirkungen beider bis in die Tiefen der Seele hinab, in denen die Gesinnungen reifen und die Keime des Charakters schlummern."

Aehnlich kann man es fast bei jedem Pädagogen älteren und jüngeren Datums lesen. Man schreibt der Familie unersetzbare erzieherische Qualitäten zu, und man glaubt, daß diese wie die Familie selbst absolute Geltung und Ewigkeitswert haben. Soziale Erscheinungen, die die Zerstörung der heutigen Familie herbeiführen, leugnet man entweder, oder man sucht sie mit wehleidigem Augenaufschlag durch Wohltätigkeit oder vorsichtige Sozialreform aus der Welt zu schaffen. Ebensowenig wie man von einer vollständigen Umwälzung der Familienverhältnisse etwas wissen will, ebensowenig weiß man etwas von den völlig anders gearteten Familienformen, die der heutigen Familie vorausgegangen sind.

Es ist eine geschichtliche Tatsache, die am allerwenigsten von uns Sozialdemokraten bestritten wird, daß in langen Jahrtausenden der Kulturentwicklung die auf der Basis der Einehe beruhende Familie eine wichtige Rolle gespielt, daß sie die meisten Moralbegriffe, die meisten gesellschaftlichen Sitten und Gebräuche in entscheidender Weise mit beeinflußt hat. Auch für die Erziehung im herkömmlichen Sinne hat die Familie die grundsätzlichen

Richtlinien gezogen. Seitdem wir ein Schrifttum und eine Wissenschaft der Erziehung haben, besteht die monogamische Familie, und alle überlieferte Pädagogik ist daher von ihr beeinflußt worden.

Aber die Einehe ist nicht die einzige und nicht die ursprüngliche Form der Familie. Es hat unendliche Zeiträume der historischen Entwicklung gegeben, in denen verschiedenartige Formen der Vielehe aufeinander folgten. Den vollständig freien, durch keinerlei Rücksicht gebundenen Geschlechtsverkehr aller Männer und Weiber durcheinander engten soziologische und physiologische Notwendigkeiten erst allmählich ein, ohne daß jedoch eine gewisse Freiheit innerhalb der größeren Familienverbände ganz aufgehoben würde. Den wechselnden Formen der urkommunistischen Wirtschaftsweise jener vorgeschichtlichen Zeiten entsprechen diese wechselnden Formen der Ehe und Familie. Erst als der Kommunismus im Wirtschaftsleben aufhörte, als sich das Privateigentum durchsetzte, siegte mit ihm auch die Einehe über jedwede Form legaler Vielweiberei: der Einzelbesitzer von Produktionsmitteln wollte diese auf sein eigen Fleisch und Blut vererben. Das war nur möglich durch die Unterjochung der Frau in der Einzelehe, die Frau blieb nicht mehr die freie Genossin des Mannes, sie war ihm nur noch die Gebärerin und Erzieherin seiner legitimen Kinder.

Den verschiedenen Formen der Familie entsprachen auch verschiedene Formen für die Heranbildung des Nachwuchses. Solange bei dem geschlechtlichen Kommunismus der vorgeschichtlichen Zeit die Kinder einem einzelnen Vater nicht zugesprochen werden konnten, sondern der mehr oder weniger großen Familie oder dem Geschlechtsverband gehörten, solange war die Gesamterziehung der Kinder auch die Sache der Gesamtheit. Erst seitdem das Privateigentum die Menschheit in Fesseln hält, ist auch die Erziehung vorzugsweise die Sache der einzelnen monogamischen Familie; die öffentliche Erziehung ist erst im Laufe der Zeit hinzugetreten, und zwar lediglich als Unterstützung der häuslichen Erziehung; die Schule sollte nur diejenigen Aufgaben der Erziehung dem Hause abnehmen, für die diesem die Zeit oder die Kräfte fehlten.

So ist es bis heute. Darauf ist auch die hohe Wertung der häuslichen Erziehung durch die offizielle Erziehungswissenschaft zurückzuführen.

Man darf daher aber auch folgern, daß andere wirtschaftliche Verhältnisse, besonders eine Neuorganisation der Gesellschaft auf der Grundlage des sozialistischen Wirtschafts- und Gesellschaftsprinzips neue Ziele und Wege für die Erziehung verlangen werden. Wenn auf einer höheren Stufe der kulturellen Entwicklung das Privateigentum an den Produktionsmitteln wieder beseitigt wird, so muß diese tiefgreifende wirtschaftliche Revolution auch ihre starken Wirkungen auf alle gesellschaftlichen Einrichtungen, nicht zuletzt auf die Familie und die Erziehung, ausüben.

Wie dadurch die Ehe und der Sexualverkehr im besonderen beeinflußt werden wird, steht in diesem Zusammenhange nicht zur Erörterung. Im allgemeinen darf gesagt werden, daß durch die sozialistische Gesellschaftsordnung alle sozialen Tendenzen der menschlichen Gesellschaft und der Kulturentwicklung einen gewaltigen Antrieb erfahren werden. Die öffentlichen Einrichtungen gewinnen an Bedeutung, während der Einzelfamilie viele Funktionen und damit auch ein Teil ihrer Bedeutung abgenommen werden; alle gemeinsamen Interessen der Menschen treten in den Vordergrund, die individuellen Neigungen und Eigenbrödeleien, die liebevolle Pflege des Ich werden auf ein ungefährliches Maß beschränkt; der einzelne nimmt in wesentlich höherem Maße als heute teil an den Rechten und Pflichten des allgemeinen Wohls, er legt auch höheren Wert auf alle Dinge und Funktionen, die ihn mit der Gemeinschaft der übrigen verbinden, als auf irgendwelche Zugehörigkeit zu kleinen und abgeschlossenen Zirkeln. Die Familien sind nicht mehr selbstherrliche auf den Privatprofit bedachte Korporationen, deren willkürliche Zusammenhäufung durch dynastische oder durch die sogenannten „nationalen Interessen" erst die zufällige Gemeinschaft des kapitalistischen Staates ergibt; sondern die Gesellschaft ist das Primäre, ist ein beseelter Organismus, dem sich der einzelne und die einzelnen Familien gern und freudig als dienende Glieder unterordnen. Die Losung lautet dann nicht mehr wie heute: Jeder für sich, Gott für uns alle, sondern: Einer für alle, alle für einen!

In solcher Gesellschaftsordnung kann die Einzelfamilie mit ihren Zufälligkeiten und Unzulänglichkeiten nicht mehr die wichtigste Stätte der Erziehung sein. Die Gesellschaft organisiert die öffentliche Erziehung so, daß sie die meisten Funktionen der heutigen Familienerziehung mit erfüllt. Was keine öffentliche Erziehung gewähren kann: die ursprüngliche Liebe von Mutter und Vater zu ihren Kindern, wird durch die öffentliche Erziehung der Zukunft nicht beeinträchtigt, sondern nur vertieft und geläutert werden, weil die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern, die heute leider in den meisten Fällen die erzieherischen Mängel der Eltern trüben, von den meisten Sorgen und Mühen und Schwierigkeiten der Erziehungsaufgaben entlastet werden. Wenn es heute zu Aerger und Verdruß, zu Verstimmungen und Konflikten in der häuslichen Erziehung kommt, so liegt das entweder daran, daß die Eltern keine Zeit oder keine Stimmung oder keine Fähigkeit für die Erziehung haben. Sie sehen ihre Kinder immer nur durch die Brille ihrer eigenen Interessen an und tun darum in den meisten Fällen den Kindern Unrecht. Dieses Unrecht wird auf ein Minimum beschränkt, wenn die eigentlichen Erziehungsaufgaben in die Hände von berufenen Erziehern gelegt werden, die dafür die nötige gründliche Ausbildung erfahren haben. Den Eltern verbleibt dann immer noch vornehmlich die wichtige Pflege der seelischen Beziehungen und eine

seltenere, aber überlegtere und darum auch eindringlichere Einwirkung auf die Gesamtentwicklung ihrer Kinder als heute.

Bei der demokratischen Organisation der sozialistischen Gesellschaft haben natürlich außerdem jeder Vater und jede Mutter das Recht und die Pflicht, auf die Einrichtung der öffentlichen Erziehung im Interesse ihrer Kinder; in ihrem eigenen Interesse und im Interesse der Gesellschaft einzuwirken.

*

Mehr noch als die persönliche Unzulänglichkeit der Väter und Mütter haben soziale Ursachen die häusliche Erziehung schon in der Zeit der kapitalistischen Gesellschaft und der bürgerlichen Familie mehr und mehr aufgehoben.

Die schönen Lobsprüche der Familienerziehung mochten ihre Berechtigung haben, als es noch Familien im guten alten Sinne gab. Damals gehörte zu jeder Familie möglichst auch ein Haus. Der Vater schaffte in der Werkstatt, die Mutter hielt das Hauswesen in Ordnung. Die Kinder wuchsen in der engen aber festen Gemeinschaft dieses kleinen Familien- und Arbeitskreises auf, sie lernten die Arbeit des Vaters kennen und halfen frühzeitig im Spiel und Ernst mit; aber sie sahen auch der Mutter zu, die

„Herrschet weise
Im häuslichen Kreise
Und lehret die Mädchen
Und wehret den Knaben,
Und reget ohne Ende
Die fleißigen Hände,
Und mehrt den Gewinn
Mit ordnendem Sinn,
Und füllet mit Schätzen die duftenden Laden,
Und dreht um die schnurrende Spindel den Faden,
Und sammelt im reinlich geglätteten Schrein
Die schimmernde Wolle, den schneeigten Lein,
Und füget zum Guten den Glanz und den Schimmer,
Und ruhet nimmer."

Das ist das Ideal der kleinbürgerlichen Familie von Anno dazumal. Daß sich aus solcher soliden und sauberen Kleinbürgerfamilie reiche Segensströme über das Feld der Erziehung ergießen können, unterliegt keinem Zweifel. Schon die unmittelbare Berührung der Kinder mit der Arbeit; die Möglichkeit, die Bedeutung der Arbeit für den eigenen engen Kreis zu erkennen, war von großem erzieherischen Werte.

Aber wo gibt es heutzutage noch solche harmlosen, rührenden Idyllen? Die kapitalistische Produktionsweise hat damit erbarmungslos aufgeräumt.

Der Vater arbeitet nicht mehr im eigenen Hause, sondern in irgend einer fernen Fabrik, heute in dieser, morgen in jener. Früh eilt er fort aus seiner Wohnung, vielleicht muß er eine Stunde weit pilgern, um zu seiner Arbeitsstätte zu kommen; mittags kann er nicht nach Hause kommen, und abends sinkt er, von der Arbeit und dem langen Wege ermüdet, erschöpft ins Bett. Seine Kinder sieht er kaum. Von seiner Arbeit sehen seine Kinder nichts; da er selbst von einer belebenden Rückwirkung seiner Arbeit auf sich selbst nichts spürt, da sie ihn kalt läßt, nur eine mechanische Beschäftigung seiner Muskeln für ihn bedeutet, können auch keinerlei seelische Beziehungen, keinerlei erzieherische Einflüsse von seiner Berufsarbeit auf seine Kinder überströmen. So kommt es, daß der Vater für die meisten Familien als aktiver Erzieher mehr oder weniger ausscheidet.

Die Mutter ist nicht viel besser daran. Die letzte Berufs- und Gewerbezählung im Jahre 1907 hat wieder eine starke Zunahme der Frauenarbeit ergeben. Während noch im Jahre 1895 die absolute Zahl der im Hauptberuf erwerbstätigen Frauen 5 264 393 betrug, ist sie im Jahre 1907 auf 8 243 498 gestiegen. Das ist über ein Viertel aller Personen weiblichen Geschlechts überhaupt, wobei noch zu beachten ist, daß bei der Gesamtzahl auch die Kinder bis zu den Säuglingen und die Greisinnen mitgezählt sind, so daß die Verhältniszahl für die erwachsenen Personen weiblichen Geschlechts eine weit höhere ist. Unter den $8\frac{1}{4}$ Millionen erwerbstätigen Frauen sind 3 809 359, also fast die Hälfte aller im Hauptberuf erwerbstätigen Frauen Ehefrauen. Die Zunahme der erwerbstätigen Personen weiblichen Geschlechts seit 1907 beträgt 1 827 355. Die Millionen von verheirateten Frauen, die im Nebenberuf, bald hier, bald da, bald auf diese, bald auf jene Weise einen Pfennig Geld zu verdienen suchen, sind dabei noch gar nicht in Anrechnung gebracht.

Was vorhin über den Vater und seine Arbeit, seine Arbeitsstätte und seine inneren Beziehungen zur Arbeit gesagt worden ist, gilt in demselben Maße für die erwerbstätige Mutter. Bei ihr kommt außerdem noch die Sorge um die Familie hinzu: vor dem Weggehen frühmorgens muß sie für die Kinder sorgen, mittags muß sie auf irgend eine Weise Fürsorge für die Kinder treffen, und abends, wenn sie todmüde nach Hause kommt, muß sie noch tausenderlei Hausfrauen-, Mutter- und Gattinnenpflichten erfüllen. Das Martyrium einer solchen gequälten, abgehetzten, überreizten Proletariermutter spottet jeder Beschreibung. Ob die bürgerlichen Pädagogen, wenn sie solche herzzerreißenden Dinge mit erleben würden, auch noch Neigung hätten, das Lob der häuslichen Erziehung mit vollen Backen zu preisen? Ob Schiller statt seiner etwas philiströsen Ausmalung der kleinbürgerlichen Familienidylle nicht eine donnernde Anklage gedichtet hätte, wenn sein Dichterauge solches Elend hätte schauen müssen?

Und wie stehts schließlich um die Kinder selbst? Ich komme in einem späteren Kapitel im Zusammenhange auf die Ausnutzung der kindlichen Arbeitskraft durch das Kapital. Es genüge hier die nackte Konstatierung der furchtbaren Tatsache, daß Hunderttausende von armen, elend genährten, dürftig gekleideten Proletarierkindern in Fabriken, Werkstätten, gewerbliche Betriebe, Handelshäuser und andere Stätten der kapitalistischen Ausbeutung zum Zwecke der erwerbsmäßigen Arbeit eilen — allen gesetzlichen Schutzbestimmungen zum Trotz. Weit größer aber ist die Zahl derjenigen Kinder, die auf gesetzlich noch nicht beschränkte, oder durch das Gesetz nicht faßbare Weise vom Kapital physisch und psychisch ausgeplündert werden.

Wo bleibt die häusliche Erziehung, wenn der Vater in der einen, die Mutter in einer anderen und das Kind in einer dritten Fabrik beschäftigt ist?

Aber zur häuslichen Erziehung, die segenbringend für die Kinder und die Eltern wirken soll, gehört vor allen Dingen auch ein Haus. Und wenn schon bei den modernen Wohnungsverhältnissen einer Familie nicht ein ganzes Haus zur Verfügung steht, so sollte sie doch wenigstens eine Wohnung haben, die der Kopfzahl der Familie und den primitivsten hygienischen Anforderungen entspricht.

Die Wirklichkeit, wie sie die unerbittlichen Zahlen der Statistik erhellen, sieht leider ganz anders aus. So gibt es in Berlin insgesamt 524 441 Wohnungen, davon bestehen

aus einem heizbaren Zimmer mit Küche	189 247	Wohnungen
„ „ „ „ ohne „	34 444	„
„ irgendeinem Raume ohne Küche	25 766	„
nur aus einer Küche	7 975	„

Also 257 432 Wohnungen, mehr als die Hälfte aller Wohnungen Berlins, sind so klein und ungenügend, daß sie eigentlich kaum noch als Wohnungen angesehen werden können. Leider verschweigt die Statistik, wieviel Personen in diesen ärmlichen Löchern, die meistens entweder im Keller unter der Erde oder im Dachgeschoß liegen, den Schwankungen der Witterung am nächsten, wohnen müssen. Die Erfahrung berechtigt zu der Annahme, daß die ärmlichsten Wohnungen am stärksten bevölkert sind, und zwar gerade von Kindern.

Wenn sich nun in einem solchen verfluchten dumpfen Mauerloch abends die Familie zusammenfindet: Mann, Weib und Kinder, vielleicht auch noch Schlafburschen, alle gleich müde, abgerackert und verbittert, was für Segensströme mag da das Familienleben ausgießen! Was für Eindrücke mag da das Elternhaus den Kindern übermitteln, „von welchen zu wünschen ist, daß sie, weil sie die menschlichsten sind, in jeder menschlichen

Brust tief wurzeln" (Niemeyer). Was für einen Resonanzboden gewährt solch ein Heim den Eindrücken der Schule. Und wie werden da die „Lehren und Antriebe der Schule" tief hineingesenkt „in die Tiefen der Seele hinab, in denen die Gesinnungen reifen und die Keime des Charakters schlummern" (Willmann)!

Die wohlwollenden Damen und Herren der bürgerlichen Wohltätigkeit und Sozialreform müssen schon verzeihen, wenn die Proletarier aus der bitteren Not ihrer furchtbaren Erfahrungen heraus über ihre schönen Phrasen vom „häuslichen Glück" der einzelnen mit grimmem Lachen zur Tagesordnung übergehen und die Arme recken, um für alle ein festgegründetes soziales Glück zu erkämpfen.

Die Arbeiter können die Beziehungen zwischen Schule und Haus nicht dadurch unmittelbar bessern, daß sie dem einzelnen ein besseres Haus schaffen, wohl aber können sie dem Kinderelend, soweit es vornehmlich aus dem Zerfall der Familie herrührt, zunächst ein wenig steuern, indem sie der öffentlichen Erziehung einen Teil der Aufgaben der alten häuslichen Erziehung übertragen. Die sozialdemokratische Schulreform hat daher die Aufgabe, den Staat und die Gemeinden zur Fürsorge für die schulpflichtige Jugend auch in den Zeiten vor und nach der Erfüllung der Schulpflicht zu zwingen.

*

Der Kindergarten.

Eigentlich müßte ich in diesem Zusammenhange erst ein Kapitel über die öffentliche Fürsorge für Säuglinge und ganz kleine Kinder vorausschicken. Ich sehe aber davon ab, weil es sich bei den Säuglingen mehr um Pflege, um Maßnahmen für die körperliche Gesundheit als um Erziehung im eigentlichen Sinne handelt. Ich will mich nur mit denjenigen Maßnahmen der öffentlichen Fürsorge beschäftigen, die in den Bereich der von mir abgesteckten Einheitsschule fallen. Nur im Vorbeigehen sei bemerkt, daß ich auch im Interesse einer leistungsfähigen Schuljugend öffentliche Maßnahmen für den Schutz und die Pflege der Säuglinge für dringend notwendig halte. Fürsorge für Schwangere, Säuglingsheime, Kleinkinderbewahranstalten, sogenannte „Krippen", sind notwendige sozialpolitische und sozialhygienische Einrichtungen der Gemeinden, die unmittelbar der Schulreform zugute kommen.

Ueber den Kindergarten habe ich schon in einem früheren Kapitel (siehe „Einheitsschule", S. 51) einiges gesagt. In jenem Zusammenhange handelte es sich vorzugsweise um die Bedeutung des Kindergartens für den organisatorischen Aufbau der Einheitsschule der Zukunft. Jetzt dagegen will ich die Notwendigkeit und Nützlichkeit des Kindergartens für die heutige Schule darlegen.

Der Kindergarten ist eine soziale Notwendigkeit. Wenn Millionen von Ehefrauen und Müttern im Hauptberufe erwerbsmäßig tätig sein müssen und dadurch ihrer nächsten Aufgabe, der Pflege und Erziehung ihrer Kinder, rücksichtslos entzogen werden, so haben die Gemeinde und der Staat die Pflicht, helfend einzugreifen. Wenn sie dazu nicht von dem Gebot elementarster Humanität getrieben werden, so sollte sie das eigene Interesse veranlassen, sich der heim- und mutterlosen Jugend anzunehmen und sie vor den körperlichen und sittlichen Schädigungen der Straße zu bewahren. Was der Staat für die Obhut der Kinder an Geldern aufwendet, spart er an Ausgaben für Rechtspflege, Gefängnisse und Zuchthäuser.

Bestehen in jeder Gemeinde so viele Kindergärten, wie durch die Zahl der Kinder, deren Mütter beruflich außerhalb des Hauses tätig sind, erforderlich gemacht werden, so können die Mütter wenigstens ihrem schweren Tagewerke mit größerer Ruhe nachgehen. Sie bringen morgens die Kinder in den Kindergarten und lassen sie dort möglichst den ganzen Tag. Sie wissen während dieser Zeit ihre kleinen Lieblinge in sicherem Schutze und unter verständnisvoller Pflege und Aufsicht. Sie können sich sogar der beglückenden Gewißheit erfreuen, daß ihre Kinder durch die Anregungen des Kindergartens körperlich, geistig und seelisch besser gefördert werden als es im eigenen Hause möglich sein würde.

Denn der Kindergarten ist auch pädagogisch von hohem Werte. Es wäre falsch, den Kindergarten nur als eine sozialpolitische Maßnahme anzusehen; dadurch, daß ich ihm einen wichtigen Platz im organisatorischen Gefüge der Einheitsschule einräume, habe ich schon zu erkennen gegeben, daß ich den Kindergarten auch dann noch für eine sehr nützliche und wohltätige Einrichtung halte, wenn sein unmittelbarer sozialpolitischer Nutzen nicht mehr von Bedeutung ist.

Die allgemeine pädagogische Bedeutung des Kindergartens war es auch allein, die den theoretischen Begründer der Kindergartenidee auf sie geführt hat, nicht ihre sozialpolitische Verwertbarkeit. Friedrich Fröbel hat in seiner „Menschenerziehung", seinem Hauptwerke, weit ausgeholt, um die Aufmerksamkeit der Pädagogen auf die ersten Lebensjahre des Kindes, die der eigentlichen Schulzeit voran gehen, zu lenken. „Dem ruhigen, durchdringenden Blicke des echten Menschenkenners liegt in dem freitätig gewählten Spiele des Kindes dieses Zeitraumes das künftige innere Leben desselben offenbar vor Augen. Die Spiele dieses Alters sind die Herzblätter des ganzen künftigen Lebens, denn der ganze Mensch entwickelt sich und zeigt sich in demselben in seinen feinsten Anlagen, in seinem inneren Sinn. Das ganze künftige Leben des Menschen bis dahin, wo er seinen letzten Fuß wieder aus demselben setzt, hat in diesem Lebenszeitraum seine Quelle, und ob dieses künftige Leben klar oder getrübt, sanft oder brausend,

wallend oder wogend, werktätig oder werkfaul, tatenreich oder tatenarm, dumpf hinbrütend oder klar schaffend, dumpf anschauend oder klar anschauend, bildend oder zerstörend, Eintracht oder Zwietracht, Krieg oder Frieden bringend sei; sein künftiges Verhältnis zu Vater und Mutter, Familie und Geschwistern, zu der bürgerlichen Gesellschaft und den Menschen, zu Natur und Gott, hängt den eigentümlichen und natürlichen Anlagen des Kindes gemäß besonders von der Lebensweise desselben in diesem Alter ab." (Menschenerziehung, S. 33f.)

Fröbel wollte auch bereits vorausahnend das biogenetische Grundgesetz der Entwicklung auf die Erziehung angewendet wissen. Das Kind soll „in notwendiger Verknüpfung, in klarem Verhältnis und in lebendiger Beziehung auf Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft der Menschheitsentwicklung" betrachtet werden, damit so „die Ausbildung, die Erziehung des Kindes mit der gegenwärtigen, vergangenen und zukünftigen Forderung der Entwicklung der Menschheit und des Menschengeschlechts in Verbindung, Uebereinstimmung und Einklang" gesetzt wird. Und so „soll jedes folgende Menschengeschlecht und jeder folgende einzelne Mensch die ganze gesamte frühere Entwicklung und Ausbildung des Menschengeschlechts in sich durchlaufen, und er durchläuft sie, sonst verstünde er die Vorwelt und die Mitwelt nicht". (Menschenerziehung, S. 12f.)

Aus dieser Erkenntnis heraus erwächst ihm die Notwendigkeit der Forderung, daß das Kind schon in den ersten Lebensjahren unter eine wohlüberlegte, planmäßige Erziehung gestellt werde. Doch ist er Psychologe genug, den Kindern in dieser Zeit nicht etwa besondere geistige Exerzitien zuzumuten, im Gegenteil, er bekämpft die einseitige Dressur der Kinder zu Wunderkindern irgendwelcher Art. Fröbel nimmt sich aber zum ersten Male des viel verkannten wichtigen Erziehers des kleinen Kindes, des Spieles, an und sucht dies so zu organisieren, daß es zum wirksamsten Mittel für die harmonische Entwicklung der geistigen und körperlichen Eigenschaften des Kindes wird. Im Kindergarten, wie Fröbel ihn sich denkt, soll jede gute Anlage des Kindes durch natürliche Mittel und ohne jeden Zwang Anregung und Förderung erfahren; wird aber diese Anregung gerade in den ersten Jahren der geistigen, seelischen und körperlichen Entwicklung versäumt, wie es in der Familienerziehung mit ihrer mehr oder minder starken, jedenfalls aber immer mehr zunehmenden Einseitigkeit tatsächlich der Fall ist, so gelangen viele Anlagen des Kindes überhaupt nicht zur Entfaltung oder schlummern nach den ersten erfolglosen Bemühungen sich zu betätigen, wieder ein.

Was der Kindergarten in dieser Beziehung zu leisten vermag, legt Douai, ein Pädagoge, der mehr als fünfzehn Jahre lang Schulanstalten, die in organischer Verbindung mit Kindergärten standen, geleitet hat,

durch folgende Bemerkungen dar: „Während es vor dem Bestehen der Kindergärten eine unter Lehrern wohlbekannte Erfahrung war, daß unter hundert Zöglingen kaum fünf gute Zeichner, Maler, Modellierer, Sänger, Sprecher, Darsteller oder Gymnasiasten werden konnten, steht es heute fest, daß eine gediegene Kindergartenschulung in allen Zöglingen ohne Ausnahme die künstlerische Fähigkeit und Fertigkeit, welche zu obigen Leistungen erforderlich, in einem genügenden Grade auszubilden vermag, um, wenn die Schule darauf fortbaute, die Fähigkeit zu oder mindestens den vollen Genuß an Kunstwerken jeder Art ganz allgemein zu machen. Unter den Wissenschaften schienen vormals die mathematischen nur für einen kleinen Prozentsatz Begabter zugänglich. Heutzutage steht es für Kindergärtner außer allem Zweifel, daß jeder Mensch mathematisches (besonders geometrisches) Talent hat, wofern es nur frühzeitig angesprochen und stufenweise fortentfaltet wird. Und daß alle Natur- und geschichtlichen Wissenschaften, bei denen es hauptsächlich auf Schärfung der Sinne und der Sprachengabe ankommt, in einem guten Kindergarten genügende Vorbereitung gewinnen, ist jedem von selbst klar, der überhaupt einen gesehen hat." (Kindergarten und Volksschule, S. 10.)

Wenn der Kindergarten aber diese hohe allgemein-pädagogische Bedeutung hat, so darf er nicht nur als ein sozialer Notbehelf angesehen werden, sondern er muß zu einer allgemein zugänglichen Erziehungsanstalt wie die Schule selbst gemacht werden. Es müssen daher auch die entscheidenden Prinzipien der öffentlichen Volksschule auf ihn sinngemäße Anwendung finden: es darf keine Scheidung der Kindergärten nach sozialen Rücksichten, nach den Klasseninteressen geben; der Kindergarten muß in allen seinen Teilen und Darbietungen unentgeltlich sein; und der Kindergarten muß weltlich sein, er darf nicht zum Tummelplatz irgendwelcher religiösen oder gar konfessionellen Nebenabsichten herabgewürdigt werden.

Den heutigen Kindergärten fehlt es noch in allen drei Beziehungen. Staatliche Kindergärten gibt es überhaupt nicht, sie sind fast ausschließlich Privatinstitute und richten sich daher in ihrer Ausstattung und Anlage nach den Kreisen, die sie benutzen. Vor allem sündigen die heutigen Kindergärten stark gegen das Prinzip der Weltlichkeit. Seitdem in den fünfziger Jahren des vorigen Jahrhunderts die Fröbelschen Kindergärten in Preußen als „atheistisch" verboten wurden, sind die Vertreter der Kindergartenidee mit besonderem Eifer bemüht, die Ungerechtigkeit gerade dieses Vorwurfs darzutun. Sie können sich dabei bis zu einem gewissen Grade auf Fröbel selbst berufen, der eine durchaus religiöse Natur war. Allerdings war Fröbels Religiosität mehr pantheistischer Art, und konfessionelle Sonderbündelei und religiöse Intoleranz irgendwelcher Sorte würde gerade in Fröbel ihren schärfsten Gegner gefunden haben.

Die sozialdemokratische Reformtätigkeit auf diesem Gebiete der Jugenderziehung muß darin bestehen, die Kindergärten aus ihrer Vereinsamung und schiefen Sonderstellung herauszuheben und sie in organische Beziehung zum Schulwesen zu bringen. In erster Linie müssen die Gemeinden zur Errichtung von unentgeltlichen Kindergärten weltlichen Charakters veranlaßt werden.

Wenn so die Kindergärten in ihrer Bedeutung für die Erziehung gehoben werden, wird sich auch die Erziehungswissenschaft ihrer mehr annehmen. Was heute an der Kindergartenmethode unvollständig oder überholt ist, oder was fanatische und daher etwas einseitige Freunde durch Ueberspannung der Fröbelschen Methode in ihren Einzelheiten übertrieben haben, wird dann sehr bald ergänzt, vertieft und auf das richtige Maß zurückgeführt werden.

*

Der Kinderhort.

Ernst und verschlossen liegen die heutigen Schulkasernen in dem Gewimmel der Straßen und Häuser da. Man sieht es ihnen von außen und von weitem an, daß sie im Innern strotzen von Ordnung, Würde und Weisheit, und daß alle leichten Dinge des Lebens, Spiel, Tanz und Scherz, keine Stätte bei ihnen finden. Zur bestimmten Minute dreht sich knarrend der Schlüssel im Schloß, die Pforte öffnet sich, und herein strömen mit vorsichtigem Schritt und in vorgeschriebener Ordnung die Kinder, um in den verschiedenen Klassen für einige Stunden des Tages Worte der Weisheit und Belehrung entgegenzunehmen. Sind diese Stunden des Stillsitzens, des Fragens und Antwortens vorbei, so strömen die Kinder wieder mit vorsichtigem Schritt und in vorgeschriebener Ordnung aus den Toren der Schule hinaus, und hinter dem letzten Kinde dreht der Schuldiener wiederum knarrend den Schlüssel im Schloß. Ruhe herrscht in den heiligen Räumen der Schule, keines Kindes Fuß darf sie außerhalb der Schulstunden betreten, und selbst auf dem großen Spielplatz darf sich kein Kind aufhalten.

Die Einheitsschule der Zukunft wird mit dieser Zurückhaltung, Abgeschlossenheit und gespreizten Würde des Schulhauses brechen. Das Schulgebäude der Zukunft wird für die Kinder nicht lediglich ein schützendes Gemäuer während der Stunden geistiger Belehrung sein, nicht eine unfreundliche Kaserne, die die Kinder während der anderen Stunden des Tages am liebsten scheu in weitem Bogen umgehen, weil der strenge Blick des Lehrers sie aus jedem Fenster mahnend und strafend anzusehen scheint, sondern das Schulhaus der Zukunft wird eine wirkliche Erziehungsstätte, ein behagliches Heim für die Kinder sein. Seine Tore werden zu jeder Zeit weit offen stehen, und zu jeder Zeit wird es den Kindern Freude, Anregung, Belehrung, Spiel, Gesellschaft und liebevolle Aufsicht bieten.

Gerade in der heutigen Zeit des Zerfalls der Familie, der furchtbaren Wohnungsnot wäre es doppelt notwendig, daß die geräumigen Schulhäuser mit ihren Höfen, Turnhallen und Spielplätzen auch außerhalb der eigentlichen Schulstunden geöffnet würden. Wenn die Eltern beide außerhalb der Wohnung beruflich tätig sein müssen, so daß ihre Kinder tagsüber nicht in die Wohnung gelangen können, also obdachlos auf der Straße umherlungern müssen, wäre es für die Eltern eine große Beruhigung, zu wissen, daß die Kinder sich auch über die Schulstunden hinaus unter wohlwollender Aufsicht im Schulhause aufhalten können. Manche berufstätige Mutter ist von dem Augenblicke an, wo sich die Schule hinter ihren Kindern schließt, in ständiger Angst und Sorge, ihre Gedanken begleiten das kleine Kind, die Kälte spürt sie mit ihm, den Regen fühlt sie mit, die Gefahren der Straße durchlebt sie mit: zu den vielen sonstigen Ursachen eine weitere reichlich fließende Quelle der Nervosität.

Es gibt heute schon Einrichtungen, die diesem besonderen Notstand abzuhelfen versuchen. Der privaten Initiative und der bürgerlichen Wohltätigkeit sind die Kinderhorte entsprungen, wie es solche in einer Reihe von Städten gibt. Stadtschulrat Fischer in Berlin hat im Jahre 1904 angegeben, daß in 91 Städten 456 Horte, und zwar 194 Knaben-, 201 Mädchen- und 61 gemischte Horte mit zusammen rund 27 000 Pfleglingen bestanden. (Kaup, Die Ernährungsverhältnisse der Volksschulkinder, S. 10.) Leider haftet diesen Instituten mehr oder weniger jenes gewisse Etwas an, das den klassenbewußten Arbeiter vor der Benutzung solcher „Wohlfahrtsanstalten" zurückschreckt. Er fürchtet, dadurch in seinen bürgerlichen Rechten oder doch in seiner Unabhängigkeit geschmälert zu werden, oder aber er befürchtet, durch den Geist, der in solchen Instituten gepflegt wird, eine Beeinflussung seiner Kinder. Schwer genug empfindet er schon die unablässigen Versuche der obligatorischen Volksschule, seine Kinder in einen Gegensatz zu seiner eigenen Sinnesart hineinzutreiben. Da möchte er nicht gern diesen Gegensatz durch die Inanspruchnahme sonstiger Einrichtungen der bürgerlichen Gesellschaft freiwillig vergrößern helfen.

Dieser Gefahr wird am ehesten vorgebeugt, wenn solche Institute zunächst aus Wohltätigkeitsanstalten bürgerlicher Vereine zu Einrichtungen der Gemeinde oder des Staates werden und dadurch unter die Kontrolle der Oeffentlichkeit treten. Wo solche Umwandlung nicht möglich ist, müssen neue Kinderhorte von Staats- oder Gemeinde wegen gegründet werden. Das wird überhaupt ganz allgemein notwendig sein, da die wenigen vorhandenen Kinderhorte dem großen Bedürfnisse keineswegs genügen. So klagt der im Januar 1911 erschienene Jahresbericht des Berliner Hauptvereins Kinderhort für 1910, daß das Vereinsjahr ein wenig erfreuliches gewesen sei. In den armen Stadtgegenden, in denen es noch

vielfach an der nötigen Zahl von Horten fehlt, befinden sich die Hortabteilungen in der allertraurigsten Lage. Wenn nicht bald Hilfe komme, so müßten einige Abteilungen vorübergehend, vielleicht gar dauernd geschlossen werden. Eine Stichprobe an mehreren Gemeindeschulen hat ergeben, daß mindestens 14 000 Berliner Kinder ohne häusliche Aufsicht sind, von denen nur 4000 in den vorhandenen Kinderhorten untergebracht werden können. Will man auch für die übrigen 10 000 Kinder ausreichend sorgen, so würde das eine Gesamtausgabe von 300 000 M. verursachen. Da Berlin schon jetzt über 100 000 M. für die Mittagspeisung der Schulkinder ausgibt und die beiden großen Kinderhorte mindestens 70 000 M. aufbringen, so würde ein weiterer Zuschuß von 130 000 M. erforderlich sein, um für die größte Zahl der aufsichtslosen Kinder ein Heim zu schaffen.

Die privaten Kinderhorte verfolgen den Zweck, „die Kinder der ärmeren Volksklassen im schulpflichtigen Alter, die von ihren Eltern in der schulfreien Zeit nicht beaufsichtigt werden können und daher der Verführung und Verwahrlosung am meisten ausgesetzt sind, der Straße zu entziehen und sie unter pädagogischer Aufsicht zu nützlicher Beschäftigung anzuhalten". (D. Unterrichtswes. i. Dtsch. R., III., Anh., S. 39). So harmlos diese Begriffsbestimmung auch auf den ersten Blick klingt, so hat sie doch etwas an sich, das den Arbeiter stutzig macht. Arbeiter können es nicht ertragen, daß wohlwollende bürgerliche Damen und Herren auftreten und mit salbungsvoller Miene erklären: weil ihr selbst es nicht könnt, wollen wir eure Kinder vor der Verwahrlosung schützen. Der sozialdemokratische Arbeiter sagt anders: wenn eine Gesellschaftsordnung die Familien auseinanderreißt, wenn sie die Mutter in die Fabrik zwingt, statt sie am häuslichen Herde zu lassen, so hat eine solche Gesellschaft auch die Pflicht, Einrichtungen zu schaffen, durch die gefährliche Folgen derartiger sozialer Umwälzungen verhindert werden; wir wollen das nicht als Wohltätigkeit, sondern verlangen es als unser Recht.

Die Dauer der Beaufsichtigung in den bestehenden Kinderhorten umfaßt in der Regel die Stunden nach Schulschluß bis um 6 oder 7 Uhr abends; in der Regel wird während des Aufenthaltes ein Vesperbrot (Milch und Brot oder Suppe) gereicht.

Die Beschäftigung in den Horten ist verschieden; sie richtet sich nach den vorhandenen Lokalitäten und Mitteln, sowie nach der Jahreszeit. Meistens ist dem Horte ein Garten angeschlossen, der im Sommer den Kindern zur Pflege überlassen wird; der Eifer der einzelnen Kinder wird dabei durch Ueberlassung der Beete an einzelne Kinder oder Kindergruppen belebt. Neuerdings wird besonders in den Knabenhorten die Knabenhandarbeit gepflegt; so wird in den Statuten der Hamburger Knabenhorte

ausdrücklich ausgesprochen, daß sie sich den Bestrebungen des allgemeinen deutschen Vereins für Knabenhandarbeit anschließen.

Die Frage der Räumlichkeiten macht bei der Errichtung eines Knabenhortes in der Regel keine Schwierigkeiten, da nächtlicher Aufenthalt und die damit verbundenen umständlicheren Einrichtungen nicht in Frage kommen. Schwieriger ist es, die richtige Persönlichkeit für die Leitung zu gewinnen. Männer oder Frauen mit Unteroffiziersmanieren gehören nicht dahin, sondern wohlwollende, liebevolle, verständige Pädagogen mit einem Pestalozziherzen. Die Zahl der in einem Hort aufzunehmenden Kinder wird in der Regel auf 50 bis 60 bemessen.

Einer Statistik, die in dem Sammelwerke „Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich" (Anhang zum III. Bd., S. 42 u. 43), mitgeteilt wird, entnehme ich folgende Angaben über die Beschäftigungen außer Schularbeit, Spiel und weibliche Handarbeiten: Blumenzucht, Gartenarbeit, Gemüsebau in Berlin, Bremen, Halle, München; Handfertigkeit (darunter Schnitzarbeiten, Flechten, Papparbeiten) in Bremen, Köln, Erfurt, Frankfurt a. M., Halle, Hamburg, Ludwigshafen, München.

Ueber die Kosten stelle ich aus der Statistik folgende Angaben zusammen:

In Berlin	kosten	23	Kinderhorte	ca.	30000	M.	bei	1100	Zögl.,	ein	Hort	ca.	1300 M.
„ Bremen	„	5	„	„	7000	„	„	250	„	„	„	„	1400 „
„ Chemnitz	„	3	„	„	9500	„	„	125	„	„	„	„	3200 „
„ Danzig	„	6	„	„	12000	„	„	360	„	„	„	„	2000 „
„ Erfurt	kostet	1	Kinderhort	„	3500	„	„	45-50	„	„	„	„	3500 „
„ Frankfurt a. M.	kosten	13	Kinderhorte	„	45000	„	„	770	„	„	„	„	3500 „
„ Halle	„	12	„	„	17500	„	„	500	„	„	„	„	1500 „
„ Hamburg	„	4	Knabenhorte	„	7600	„	„	350	„	„	„	„	1900 „
„ „	„	18	Mädchenhorte		26000	„	„	1000	„	„	„	„	1450 „
„ Leipzig	„	3	„	„	4000	„	„	150	„	„	„	„	1330 „
„ München	„	10	Knabenhorte	„	13000	„	„	700	„	„	„	„	1300 „
„ Stuttgart	„	13	„	„	20000	„	„	750	„	„	„	„	1550 „

Aus öffentlichen Mitteln erhalten die Vereine in Berlin (8000 M.), Frankfurt a. M. (6000 M.), Ludwigshafen (2000 M.) Zuschüsse. In Köln, Danzig, Hamburg, Leipzig, Ludwigshafen und München stellen die Behörden städtische Schulräume zur Verfügung. In Berlin können die städtischen Turnhallen und Volksbäder benutzt werden; außerdem werden noch Bäder gewährt in Bremen, Danzig, Hamburg, Ludwigshafen und München. Die Zöglinge der Kinderhorte in einigen Orten werden auch in Ferienkolonien verschickt, so in Hamburg, München und Stuttgart. Aus Frankfurt a. M. wird berichtet, daß sich der Magistrat grundsätzlich damit einverstanden erklärt hat, daß in neuen Bürgerschulen Räume für die Horte vorgesehen werden.

Dann bedarf es nur noch eines kleinen Schrittes, um zur völligen Verstadtlichung zu kommen, ein Ziel, das von sozialdemokratischen Gemeindepolitikern anzustreben ist. Dabei ist darauf zu achten, daß die Kinderhorte nicht den Charakter von Armeninstituten erhalten; ferner muß das Prinzip der Weltlichkeit streng durchgeführt werden. So heißt es in § 6 der Hausordnung für die Berliner Knabenhorte: „Um $^{3}/_{4}7$ Uhr schließt der Lehrer die Beschäftigung mit Gebet und entläßt die Kinder." Solche Bestimmungen verstoßen gegen den weltlichen Charakter der Horte und erwecken daher das berechtigte Mißtrauen der Arbeiter — zum Schaden der Kinderhorte und leider auch zum Schaden der proletarischen Kinder.

*

Das Jugendheim.

Die Jugendheime wollen etwas ähnliches wie die Kinderhorte, nur sollen sie nicht den obdachlosen schulpflichtigen Kindern dienen, sondern der schulentlassenen Jugend bis zum 18. Lebensjahre.

Für die Lehrlinge und jugendlichen Arbeiter und Arbeiterinnen fehlt es zwar tagsüber nicht an einem „Obdach"; die Fabrik, der Arbeitsplatz, der Geschäftswagen, die Werkstätte beherbergen sie. Dafür fehlt es ihnen aber an einem Heim nach Beendigung der Arbeitszeit.

Zwar wird jeder Jugendliche irgend ein Plätzchen haben, wohin er sich zur nächtlichen Ruhe begeben kann. Entweder wohnt er bei seinen Eltern oder er hat Kost und Logis bei seinem Lehrherrn, oder er lebt als Einlogierer bei fremden Leuten. Aber in den meisten Fällen wird ihm diese Schlafstelle kein eigentliches Heim sein. In der elterlichen Wohnung ist es eng und unfreundlich; die Eltern, die Geschwister, die Einlogierer sitzen in dumpfer Stube bei wenig anregenden Gesprächen oder Beschäftigungen beieinander. Die Schlafstelle beim Lehrherrn ist meistens ein sehr enges und dumpfes Loch, das noch dazu mit Lehrkollegen oder Gesellen geteilt werden muß. Und in der gemieteten Schlafstelle sieht es auch nicht viel besser aus.

Wo soll nun der jugendliche Arbeiter seine Abendstunden verbringen? Die Kneipe ist kein Aufenthaltsort für ihn, ganz abgesehen davon, daß es ihm auch an dem dazu notwendigen Geld gebricht. Lesehallen und Bibliotheken sind entweder schon geschlossen, oder sie ermöglichen doch nur das stille Lesen, nicht auch eine harmlose Unterhaltung und Geselligkeit mit anderen Besuchern. Die Fortbildungs- oder Fachschule kommt auch nicht in Betracht.

Hat somit der jugendliche Arbeiter ohne sein Verschulden kein Heim, und kann er sich auch aus eigenen Mitteln keins schaffen, so entsteht für die Oeffentlichkeit, in erster Linie für die Gemeinden, die Pflicht, Jugendheime aus öffentlichen Mitteln zu schaffen.

Sinngemäß gilt einiges von dem, was für die Kinderhorte verlangt worden ist, auch für die Jugendheime. Aber es ist in Betracht zu ziehen, daß es sich bei den Besuchern der Jugendheime nicht mehr um Kinder handelt, sondern um werdende Erwachsene, die gerade wegen ihrer Unfertigkeit doppelt empfindlich gegen falsche Behandlung sind.

Das muß besonders für die Leitung beachtet werden. Jegliche gewollte Beeinflussung ist zu unterlassen, der Leiter hat sich nicht als der Vorgesetzte oder überlegene Erzieher, sondern als ein wohlwollender älterer Freund zu geben, der jeden Besucher nach seiner Fasson selig werden läßt und nur dann dem einzelnen seinen Rat und seine Hilfe leiht, wenn er darum ersucht wird. Im übrigen muß sich der Leiter so wenig wie möglich sehen lassen und sich unaufgefordert nicht in die Unterhaltung und Beschäftigung der Besucher mischen.

Die Ausstattung der Jugendheime kann einfach, aber sie soll nicht nüchtern, kahl und unfreundlich sein. Gerade weil der jugendliche Arbeiter in Haus und Fabrik ästhetisch dauernd Hunger leidet, soll sein Schönheitssinn in den Jugendheimen durch deren geschmackvolle Einrichtung, durch schlichte, künstlerische Ausstattung, durch die wirksamen Mittel der modernen Zimmer- und Raumkunst angeregt werden. Vortreffliche Vorbilder für die äußere Gestaltung der Jugendheime haben die Berliner Arbeiter durch die aus ihren Mitteln für die proletarische Jugend errichteten Jugendheime in der Brunnenstraße und in der Frankfurter Allee geschaffen.

Dem Bildungsbedürfnis der jugendlichen Arbeiter ist durch eine gute Hausbibliothek, mit Werken aus allen Wissensgebieten, besonders aber auch mit guter Unterhaltungslektüre Rechnung zu tragen; auch einige Zeitungen und Zeitschriften gehören in ein Jugendheim.

Neben dem Leseeifer ist der Unterhaltungs- und Spieltrieb der Jugend zu berücksichtigen. Außer dem Lesezimmer muß deshalb ein Raum, möglichst der größte von allen, für zwanglose Unterhaltung, für Plaudern, Spielen, Scherzen, und — wenn alle einverstanden sind — auch für gemeinsames Singen bereitgestellt werden. Gute Unterhaltungsspiele wie Schach Dame, Mühle, Halma müssen in genügender Zahl zur Verfügung stehen.

Es gibt heute schon in vielen Städten solche Jugendheime, Lehrlingshorte und Sonntagsheime. Aber meistens sind sie Einrichtungen konfessioneller Jugendvereine oder irgendwelcher Wohltätigkeitsanstalten, oder sie sind von Handwerksmeistern, Handwerkskammern oder einzelnen Fabrikanten errichtet werden. (Näheres darüber siehe bei Glum, Neuere Einrichtungen und Pläne auf dem Gebiete der Fürsorge für die normale, volksschulentlassene, männliche städtische Jugend, S. 52 ff.) Neuerdings treten die von der organisierten Arbeiterschaft errichteten Jugendheime hinzu.

Wir müssen die Errichtung von Jugendheimen aus öffentlichen (staatlichen oder gemeindlichen) Mitteln als ein Stück der Schulreform in

dem weiteren Rahmen, den meine Darlegungen dafür voraussetzen, ansehen. Sozialdemokratische Gemeindepolitiker sollten deshalb bestrebt sein, an allen Orten Jugendheime ohne jedwede politische oder religiöse Tendenz zu errichten.

*

Die Fortbildungsschule.

Die Fortbildungsschule ist ein Versuch des heutigen Klassenstaates, das unvermittelte und unbegründete Aufhören der Volksschulpflicht mit dem erreichten vierzehnten Lebensjahre ein wenig zu mildern. Aber es ist ein Versuch mit unzulänglichen Mitteln.

Ich habe schon bei der Erörterung der Einheitsschule bemerkt, daß die heutige Fortbildungsschule nur Stückwerk und Flickwerk bedeutet, mit dem sich der Erziehungsplan der Zukunft nicht zufrieden geben wird.

Damit soll nichts gegen die Notwendigkeit der Fortbildungsschule innerhalb des heutigen lückenhaften Schulwesens gesagt sein. Sie sucht immerhin ein klaffendes Loch der heutigen öffentlichen Erziehung zuzustopfen, ein Bemühen, das ihr bei der Schadhaftigkeit des Ganzen und der Unzulänglichkeit des Flickens zwar nur unvollkommen gelingt, das aber von der sozialdemokratischen Schulreform mit allen Kräften gefördert werden muß.

Die deutsche Fortbildungsschule leidet im wesentlichen unter dem gleichen Fluche, der die deutsche Volksschule im allgemeinen bedrückt. Die Volksschule wird von den herrschenden Gewalten nicht um ihres eigentlichen Zweckes willen gewürdigt, sie sehen in ihr nicht das wichtigste Mittel zur geistigen Befreiung der Masse, sondern die Volksschule ist ihnen nur ein Mittel für ihre wirtschaftlichen Ausbeutungs- und ihre politischen Herrschaftszwecke. Soweit die Volksschule sich dafür eignet, soweit sie lediglich ein ärmliches und unerläßliches Mindestmaß von geistigem Wissen vermittelt und dabei doch zugleich die Freiheit des Denkens an die Kette legt, ist sie den herrschenden Klassen allenfalls recht; dafür bewilligen sie auch widerstrebend die nötigsten Mittel. Was aber darüber hinausgeht, was nur von einzelnen Interessengruppen oder von wohlwollenden Menschenfreunden oder gar von der Arbeiterklasse verlangt wird, muß in mühsamem Kampfe den Machthabern abgerungen werden.

Auch die Fortbildungsschule ist den maßgebenden Faktoren im Reiche und in den Einzelstaaten nichts weniger als eine notwendige Einrichtung, die mit allen materiellen und moralischen Mitteln zu stützen wäre. Im Gegenteil, es ist ihnen ein lästiger Zwang, daß sie sich außer mit der Volksschule auch noch mit der Fortbildungsschule beschäftigen und Gelder für sie freimachen sollen. Für die Wertschätzung der Fortbildungsschule im größten deutschen Bundesstaate, in Preußen, ist die possenhaft wirkende Tatsache bezeichnend, daß das Fortbildungsschulwesen wie ein Gummiball

bald dem Ressort des Kultusministeriums, bald dem des Handelsministeriums zugeworfen worden ist. Seit fünfundzwanzig Jahren gehört die Fortbildungsschule in Preußen zum Handelsministerium, wo sich ihrer neuerdings einige Geheimräte mit einiger Liebe anzunehmen scheinen. Und es ist wiederum bezeichnend für die Wertschätzung des preußischen Schulministeriums, das bekanntlich nur einen Zweig des Ministeriums des Kultus, der geistlichen (! d. V.) Angelegenheiten bildet, daß sich alle fortschrittlich gesinnten Fortbildungsschulmänner mit Händen und Füßen dagegen sträubten, als im Jahre 1910 gewisse besonders reaktionäre Kreise der preußischen Regierung die Fortbildungsschule wiederum einmal zur Abwechslung dem preußischen Kultusministerium zuschanzen wollten.

Wenn neuerdings scheinbar ein größeres Interesse für das Fortbildungsschulwesen Preußens erwacht ist, — wird doch sogar in der Thronrede im Januar 1911 endlich das schon lang ersehnte Fortbildungsschulgesetz angekündigt! — so ist dieses Interesse leider keineswegs reinlicher Natur. Man hat lediglich die löbliche Absicht, mit der Förderung der Fortbildungsschule politische Geschäfte zu machen, *das Fortbildungsschulgesetz in Preußen soll ein positiver Vorstoß gegen die proletarische Jugendbewegung sein*, nachdem man diese auf negative Weise, durch behördliche und polizeiliche Schikanen, durch Vergewaltigung der vereinsgesetzlichen Bestimmungen, der elementarsten Logik und des einfachsten politischen Anstandes, schon seit langem zu schädigen sucht.

So hofft die dummpfiffige Bureaukratenschlauheit in Preußen drei Fliegen mit einer Klappe zu schlagen: sie kommt denjenigen Kreisen des Gewerbes und Handels entgegen, die eine Verbesserung des Fortbildungsschulwesens wünschen, sie versetzt die liberalen Schwärmer für Volks- und Fortbildung in eitel Entzücken, und sie gedenkt selbst das fetteste Stück der Reform, die Beeinträchtigung der proletarischen Jugendbewegung, einzuheimsen.

Natürlich kann die Sozialdemokratie auch der gegen sie gekehrte reaktionäre Pferdefuß gesetzlicher Maßnahmen nicht daran hindern, alle wirklichen Verbesserungen der Fortbildungsschule nach Möglichkeit zu stärken und für die Erziehung der proletarischen Jugend auszunutzen.

*

Das Werden der Fortbildungsschule

Die Fortbildungsschule ist als ein Lückenbüßer entstanden. Eine Art Vorläufer waren die *Sonntagsschulen*, die in der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts vielfach errichtet wurden, damit die wochentags und meistens auch noch nachts von den Fabrikanten ausgebeuteten Kinder wenigstens dem Namen nach Schulunterricht erhielten.

Noch im Jahre 1829 bestand das Polizeipräsidium in Berlin dem Schulkollegium gegenüber darauf, daß der Schulbesuch der „Fabrik-

kinder", also der in Fabriken beschäftigten Kinder, auf Sonntagsschulen beschränkt bleiben müsse. (Anton, Geschichte der preußischen Fabrikgesetzgebung. Leipzig 1891. S. 36.) Ein Jahr später konnte allerdings das Schulkollegium von einer „Wendung zum Bessern" berichten. „Es waren im Jahre 1830 sieben Nachhülfeschulen mit doppelten Klassen für diejenigen Knaben und Mädchen gegründet worden, welche die Tagesschule nicht besuchen konnten. Ein großer Teil der Fabrikkinder besuchte dieselben, und so war tatsächlich der Beweis geliefert, daß es keineswegs notwendig war, den Unterricht derselben nach Ansicht des Polizeipräsidiums auf einige Sonntagstunden zu beschränken." (Anton, S. 37.)

Diese Nachhülfeschulen waren mit den städtischen Armenschulen verbunden; der Unterricht wurde in den Frühstunden zweier Wochentage und des Sonntags erteilt. Man erkennt an dieser „Wendung zum Bessern" recht augenfällig die „Entwicklung" der Sonntagsschule: war sie erst eine Lückenbüßerin für jedweden Schulunterricht überhaupt gewesen, so brauchte sie jetzt „nur" noch die Lücken auszufüllen, die der Unterricht der Nachhülfeschulen und der sonstigen mangelhaften Schulen ließ. Die Sonntagsschule wurde auf diese Weise allmählich zur Fortbildungsschule, anfangs neben der Volksschule für die schulpflichtigen Kinder, später als Wiederholungs- und Ergänzungsschule nach Beendigung der eigentlichen Schulzeit für die Schulentlassenen. Im preußischen Gesetz vom 16. Mai 1853 wurde den Beteiligten von der Regierung empfohlen, für die bereits aus der Schule entlassenen jugendlichen Arbeiter Nachhülfeschulen zu errichten; der Unterricht in diesen Schulen sei am besten in den frühen Morgenstunden zu geben, könne aber auch an Sonn- und Feiertagen unter der Bedingung erteilt werden, daß er nicht in die für den öffentlichen Gottesdienst bestimmte Zeit falle. (Geschichte der preußischen Fabrikgesetzgebung. S. 101.)

Jahrzehntelang, bis in die neuste Zeit, hat die Fortbildungsschule keinen anderen Zweck gehabt als in dieser Weise die Lücken der Volksschulbildung auszufüllen. Sie hatte keine besonderen Aufgaben zu erfüllen, sie hatte nicht das Erziehungswerk an den Schulentlassenen in einer für diese geeigneten Weise fortzusetzen, sie sollte gleichsam nur die Schande der Volksschule ein wenig verdecken, sie sollte nachhelfen, wo es allzu offenkundig fehlte, sollte ein Bildungsinteresse vortäuschen, das in Wirklichkeit nicht vorhanden war. Man empfand es als blamabel, daß man den Unterricht in den Volksschulen mit dem vierzehnten Lebensjahre oder noch früher aufhören ließ, noch dazu einen Unterricht, der kaum diesen Namen verdiente, während der bessere Unterricht in den höheren Schulen weit länger dauerte. So schleppte man den Fortbildungsschulunterricht als ein Feigenblatt für die nackte Gleichgültigkeit der herrschenden Klassen gegenüber der Volksbildung mit.

Das Volksschulwesen hat sich in den letzten Jahrzehnten qualitativ und quantitativ gehoben, nicht etwa weil die Regierung und die herrschenden Parteien schulfreundlicher geworden wären, sondern lediglich weil der wachsende Druck von unten eine Besserung des Schulwesens erzwang. Aber gerade durch diese Entwicklung der Volksschule wurde die Fortbildungsschule in ihrer bisherigen Form noch unhaltbarer. Entweder mußte erhebliches für die Fortbildungsschule in ihrer heutigen Form getan werden, damit sie nicht lediglich Reparaturanstalt für den Volksschulbildungsstoff blieb, ihre Lehrziele mußten über die Lehrziele der Volksschule hinaus gesteckt werden. Oder die Fortbildungsschule mußte resolut die alten Wege verlassen und ganz neue Bahnen zu neuen Zielen einschlagen.

*

Die Fortbildungsschule als Berufsschule.

Erst in der unmittelbaren Gegenwart, seit ungefähr zehn Jahren, erlebt die Fortbildungsschule eine innere und äußere Umwandlung. Man sieht ihr Ziel heute nicht mehr darin, daß sie die allgemeine Bildung der Volksschule, soweit man von einer solchen überhaupt reden kann, fortzusetzen hat, sondern sie soll sich bewußt und rückhaltlos in den Dienst des Lebensabschnittes stellen, dem ihre Zöglinge angehören, in den Dienst der Zeit zwischen dem vierzehnten und achtzehnten Lebensjahre, und sie soll das Interesse ihrer Zöglinge da packen, wo es am unmittelbarsten und regsten flutet: bei ihrem Berufe. „Die Fortbildungsschule hat sich zur Berufsschule entwickelt. Wo es wegen zu geringer Schülerzahl unmöglich ist, Einberufsklassen einzurichten, bildet man Berufsgruppen und wählt die Lehrstoffe so aus, daß sie der Praxis des Lebens entstammen und dieser Praxis wieder dienstbar gemacht werden. Die Fortbildungsschule wird diesen Charakter nicht wieder verlieren; er wird sich künftig noch schärfer ausprägen, besonders bei Einführung der ländlichen Fortbildungsschule, die gar nicht anders denn als Berufsschule gedacht werden kann . . . . Der Volksschüler hat im wesentlichen nur allgemein bildende Stoffe aufgenommen. In der Fortbildungsschule bekommt dies Wissen eine durch den Beruf bedingte Ergänzung. Dies gilt für alle, nicht nur für die gewerblichen und kaufmännischen Lehrlinge, sondern auch für die verschiedenen Gruppen der Arbeiter ohne erlernten Beruf und insonderheit auch für die Mädchen. Es gibt demnach im Prinzip keinen Unterschied zwischen ländlicher und städtischer, zwischen gewerblicher und kaufmännischer Fortbildungsschule. Alle haben dieselbe Aufgabe, verfolgen das gleiche Ziel; sie unterscheiden sich nur durch einen Teil der Unterrichtsstoffe und vielleicht auch durch die Zahl der wöchentlich zu erteilenden Stunden."

So kennzeichnet der Berliner Fortbildungsschuldirektor Haumann, ein guter Kenner des modernen Fortbildungsschulwesens, das Ziel und die

Methoden der neueren Richtung der Fortbildungsschule. (Die Fortbildungsschule, Beilage zur Päd. Ztg. 1908, S. 41.)

An sich ist diese Wendung im Fortbildungsschulwesen zu begrüßen. Sie geht von richtigen Erwägungen aus und steuert einem guten Ziele zu. Aber vorläufig hängt die Arbeit auf dieser neuen Basis noch mehr oder weniger in der Luft. Sie findet keine genügenden Anknüpfungspunkte bei der Volksschule, und ihr werden noch keine ausreichenden Stützpunkte bei der praktischen Berufsarbeit, für die sie die Zöglinge bildet, geboten.

Die Fortbildungsschule als Berufsschule setzt voraus, daß in der Volksschule die allgemeine Elementarbildung bis zu einem gewissen Abschluß gelangt ist, und daß die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten eine gewisse Festigkeit und Dauerhaftigkeit besitzen. Das ist aber bei der heutigen Volksschulbildung nicht der Fall. Selbst wenn man von den Unvollkommenheiten der ländlichen Volksschule absehen wollte, obwohl dazu an sich kein Grund vorliegt, so ist selbst die Bildungsgrundlage, die die städtische Volksschule vermittelt, so schwankend, brüchig und lückenhaft, daß sie den Aufbau einer soliden Fortbildungsschule nicht erträgt. Außerdem führen keine genügenden Brücken von der Volksschule zur Berufs(fortbildungs)schule. In der Volksschule ist nicht einmal theoretisch von einem Berufe die Rede gewesen, noch viel weniger ist praktisch auf spätere Berufstätigkeit hingearbeitet worden. Soll aber die Volksschule richtige und wertvolle Vorarbeit für die Fortbildungsschule leisten, so muß sie — zwar nicht den „Beruf" im engeren Sinne des Wortes, wohl aber: die Arbeit, die körperliche Arbeit, in ihren Erziehungsplan aufnehmen und dafür die Elemente verarbeiten, so wie sie es für die geistige Arbeit tut.

Wo man den erzieherischen und sozialen Wert der Arbeit erkannt hat, hat man deshalb auch keinen Augenblick gezögert, die Volksschule in diesem Sinne auszubauen. Das ist in Frankreich, in Nordamerika, in einigen anderen außerdeutschen Ländern geschehen. In Deutschland sind hier und da, besonders in München durch Kerschensteiner, einige schüchterne Anfänge gemacht worden. Daß der Arbeitsunterricht allgemein eingeführt wird, ist in Deutschland leider so bald nicht zu erwarten. Dadurch aber wird auch eine wirksame Reform der Fortbildungsschule von vornherein unterbunden.

Die andere Schwierigkeit, die der schnellen und völligen Umwandlung der Fortbildungsschule zur Berufsschule im Wege steht, ist die Gegnerschaft in den Berufskreisen, für die sie ihre wichtigste Arbeit leistet. Weite Kreise des Handwerks und der Industrie wollen von der Fortbildungsschule im allgemeinen und von ihrer Umwandlung zur Berufsschule im besonderen nichts wissen.

Ein naiver Mensch könnte erstaunt fragen: warum denn nicht? Liegt es denn nicht im Interesse des Arbeitgebers, wenn seine Lehrlinge und Gesellen möglichst viel wissen, besonders über ihren eigenen Beruf? Bei der fortgeschrittenen und täglich weiter fortschreitenden Arbeitsteilung kommt es dem einzelnen Arbeitgeber aber nicht auf umfassende gründliche Kenntnisse des einzelnen Arbeiters an, sondern weit mehr auf besondere Kenntnisse und auf Eignung für eine bestimmte Teilarbeit. Ob der Arbeiter mehr weiß, als für die Verrichtung dieser Teilarbeit notwendig ist, ob er mehr wissen möchte, ob er sich unbefriedigt fühlt, wenn er tagaus tagein nur die gleiche einförmige Arbeit zu verrichten hat, das kümmert den Arbeitgeber nicht. Soll dieser aber gar Opfer für diese nach seiner engherzigen Auffassung überflüssige allgemeine Berufsbildung des Arbeiters bringen, soll er seinen Lehrlingen und jugendlichen Arbeitern während der Arbeitszeit mehrere Stunden freigeben, damit sie die Fortbildungsschule besuchen, so gerät sein patriotisches Blut in Wallung. Das ist eine zu starke Zumutung an seinen Egoismus. Was hat er davon! Wenn die Lehrlinge ausgelernt haben, verwerten sie die Kenntnisse, für die er ihnen freie Zeit geben mußte, bei einem anderen Meister oder gar bei einem Großindustriellen! Ihm aber ist jahrelang während mehrerer Stunden in der Woche die kostbare Arbeitskraft des Lehrlings oder jugendlichen Arbeiters verloren gegangen! Man bedenke diese Schmälerung des Profits, der kostbarsten Frucht des kapitalistischen Zeitalters.

Es soll gern zugestanden werden, daß nicht mehr alle Handwerksmeister so rückständig sind, aber es ist doch wiederum bezeichnend genug, daß noch am 5. März 1909 der Obermeister der Berliner Tischlerinnung, Rahardt, im preußischen Abgeordnetenhause ein Rede halten konnte, die von blödester Voreingenommenheit gegen jede wirkliche und brauchbare Fortbildungsschule diktiert war.

In der Hauptsache ist es der Ausfall an Arbeitszeit, der die Handwerksmeister so rebellisch macht. Das schrieb auch damals im Anschlusse an den Rahardtschen Vorstoß die „Fortbildungsschule“ (1909, S. 58): „Aus allen öffentlichen Reden und Verhandlungen, die sich auf die Fortbildungsschule beziehen, und aus allen Unterredungen mehr privater Natur geht deutlich hervor, daß der weitaus größte Teil der Arbeitgeber die Fortbildungsschule nach der Unterrichtszeit beurteilt. Es ist kaum zuviel gesagt mit der Behauptung, daß eine große Anzahl von Meistern sich kaum um die Fortbildungsschule kümmern würde, wenn die Unterrichtsstunden nach Schluß der Werkstattarbeit lägen oder am Sonntage erteilt würden.“

Damit gibt auch die „Fortbildungsschule“ zu, daß für den eigentlichen Zweck der kapitalistischen Produktionsweise, für die Steigerung des Profits, die Fortbildungsschule von keiner besonderen Bedeutung ist. Von um so größerer

Bedeutung ist sie freilich für den jungen Menschen, der durch die Fortbildungsschule in einen inneren Zusammenhang mit seinem Berufe und mit der sozialen Gemeinschaft überhaupt gebracht werden soll, dem sie die unvermeidliche mechanische Arbeit seines Berufs beseelen, den sie aus einer gleichgültigen lebendigen Maschine in der Hand des Arbeitgebers zu einem denkenden, bewußten Teilnehmer an der gesellschaftlichen Produktion machen soll.

Aber es ist nicht die Arbeitszeit allein, die die Handwerksmeister gegen die Fortbildungsschule mobil gemacht hat. Es ist auch besonders der Charakter der Fortbildungsschule als Berufsschule, und ganz besonders das Bestreben der Fortbildungsschulmänner, die Ausbildung für den Beruf auf die unmittelbare Anschauung und Tätigkeit in Schulwerkstätten zu stützen.

Eigentlich sollte es ganz selbstverständlich sein, daß der Unterricht in der Fortbildungsschule in der Hauptsache in der Werkstätte erteilt wird. Es ist aber bei der Entwicklung der deutschen Fortbildungsschule leider nicht selbstverständlich, sondern man wagt erst neuerdings vorsichtig hier und da zu dieser Neuerung überzugehen. Zum Teil wird dieser Werkstättenunterricht von Fachleuten mit pädagogischer Schulung, zum Teil von Pädagogen mit fachmännischer Schulung erteilt. Herr Rahardt aber nannte im preußischen Abgeordnetenhause diese Neuerung einen „wahnwitzigen Plan", der praktisch undurchführbar sei, weil man den Jungen keine geeignete Arbeit geben könne, und weil es an geeigneten Lehrkräften fehle. Beide Argumente treffen nicht zu, die Lehrkräfte sind da oder können doch in kurzer Zeit herangebildet werden, und an Arbeiten aller Art braucht es auch niemals zu fehlen. Im Gegenteil, gerade die Lehrwerkstätten können, da sie nicht von dem Zufall der Kundenbestellungen abhängig sind, die Gesamtheit der Arbeiten eines Berufes viel gründlicher und methodischer behandeln als ein Meister in seiner Werkstätte.

*

Der Ausbau der Fortbildungsschule.

Je mehr sich der vorsichtige Anfang der Schulwerkstätte in Angliederung an die Fortbildungsschule entwickelt, je mehr Stunden in der Woche auf ihn verwandt werden, um so mehr nähert sich die Fortbildungsschule den sozialdemokratischen Wünschen. Unser Ziel auf diesem Gebiete ist, wie ich das schon bei der Erörterung der Einheitsschule dargelegt habe, die Schaffung von Lehrwerkstätten im Rahmen der eigentlichen Schule, und zwar in der Mittelschule innerhalb der Einheitsschule. An die praktische Tätigkeit in der Lehrwerkstätte lehnt sich die theoretische Unterweisung und der allgemein bildende Unterricht.

Auf dem Wege zu diesem Ziele liegt der möglichst gründliche und möglichst weitgreifende Ausbau der Fortbildungsschule in der Gegenwart. Sozialdemokratische Politiker in Reich, Staat und Gemeinde müssen deshalb jede geeignete Gelegenheit ergreifen, um für die Hebung der Fortbildungsschule zu wirken.

Gerade auf diesem Gebiete ist auch dem Reichstage eine wirksame schulreformerische Betätigung nahegelegt, da die Reichsgewerbeordnung schon bisher eine der besten Stützen für die Fortbildungsschule war, so schwach diese Stütze auch immerhin ist. Im § 120 heißt es: „Die Gewerbeunternehmer sind verpflichtet, ihren Arbeitern unter 18 Jahren, die eine von der Gemeindebehörde oder vom Staate als Fortbildungsschule anerkannte Unterrichtsanstalt besuchen, hierzu die erforderlichenfalls von der zuständigen Behörde festzusetzende Zeit zu gewähren.... Durch statutarische Bestimmung einer Gemeinde oder eines weiteren Kommunalverbandes kann für männliche Arbeiter unter 18 Jahren, sowie für weibliche Handlungsgehilfen und Lehrlinge unter 18 Jahren die Verpflichtung zum Besuche einer Fortbildungsschule, soweit diese Verpflichtung nicht landesgesetzlich besteht, begründet werden."

Diese beiläufige Bestimmung der Gewerbeordnung muß, solange ein allgemeines Reichsschulgesetz noch nicht besteht, zu einem besonderen Reichsgesetz für das Fortbildungsschulwesen ausgebaut werden. Alle die Gründe, die ich für die Notwendigkeit einer reichsgesetzlichen Regelung des Schulwesens im allgemeinen angeführt habe, gelten im besonderen auch für die Fortbildungsschule, da die Gewerbeordnung den einzelstaatlichen und gemeindlichen Besonderheiten, Willkürlichkeiten und Bequemlichkeiten freiesten Spielraum läßt.

Solange wir ein Reichsgesetz für die Fortbildungsschulen noch nicht haben, muß auf landesgesetzliche Regelung dieser Angelegenheit gedrängt werden. In einer Reihe von Bundesstaaten bestehen bereits Gesetze über das Fortbildungsschulwesen, so in Sachsen, Württemberg Baden, Hessen. In der Mehrzahl der Bundesstaaten, allen voran Preußen, fehlt aber noch die gesetzlich festgelegte Regelung des Fortbildungsschulwesens, oder sie ist doch durchaus mangelhaft.

Ueberlassen schon heute die Gewerbeordnung und die Landesgesetze den Hauptteil der Arbeit auf diesem Gebiete den Gemeinden, so würde auch ein etwaiges Reichsgesetz den Gemeinden ein weites Feld der Betätigung überlassen. In jedem Falle ist es also eine wichtige Aufgabe sozialdemokratischer Kommunalpolitiker, sich mit den Fragen der Fortbildungsschule möglichst genau vertraut zu machen.

Die Richtlinien für die sozialdemokratische Fortbildungsschulreform, die sich im wesentlichen schon aus meinen bisherigen Darlegungen ergeben,

will ich im nachfolgenden noch einmal in knapper Beschränkung auf das wesentlichste aufzeigen.

Wir fordern die Pflichtfortbildungsschule an Stelle der freiwilligen Fortbildungsschule. — Letztere hat in der Vergangenheit fast unumschränkt geherrscht und ihre Resultate sind unbedeutend, weil das Schülermaterial zu ungleich und zu schwankend war und sich daher bei ihr eine straffe Schulorganisation und ein geordnetes Lehrsystem nicht durchführen ließen. Die Pflichtfortbildungsschule dagegen kennt genau Umfang und Art ihrer Schüler und kann ihre gesamte äußere und innere Schulorganisation darauf einstellen.

Zur Pflichtfortbildungsschule gehören eigene Schulhäuser und eigene Lehrkräfte. — Die äußeren Schuleinrichtungen der Volksschule passen für die jugendlichen Arbeiter und Arbeiterinnen nicht mehr und sind auch sehr oft nicht frei, wenn sie gebraucht werden. Nebenamtliche Lehrkräfte haben meistens nicht die Zeit und die Neigung, sich der Fortbildungsschule so zu widmen, wie es deren wichtiger Zweck verlangt, auch kommen sie häufig abgespannt von ihrer Berufsarbeit in die Fortbildungsschule. Die Fortbildungsschullehrer sind theoretisch und praktisch gründlich vorzubilden, für ihre wichtige Tätigkeit ist ihnen angemessenes Gehalt zu zahlen.

Die Fortbildungsschulen müssen von allen Lehrlingen und jugendlichen Arbeitern beider Geschlechter bis zum vollendeten achtzehnten Lebensjahre in der Stadt und auf dem Lande besucht werden. Der Besitz des Berechtigungsscheines zum einjährig-freiwilligen Militärdienst darf nicht vom Besuch der Fortbildungsschule entbinden. — Wir machen auch bei der Fortbildungsschule keinen Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Besuchern. Können junge Männer und Mädchen in der Fabrik neben- und miteinander arbeiten, so können sie auch in der Fortbildungsschule neben- und miteinander lernen. Die Schulpflicht soll bis zum achtzehnten Lebensjahre dauern, da erst dann eine volle berufliche Durchbildung vorauszusetzen ist. Dadurch wird die Dauer der ganzen Fortbildungsschulzeit auf vier Jahre bemessen. Wer eine höhere Schule besucht hat, tritt zu einem späteren Zeitpunkt, meistens um ein Jahr später, in die Fortbildungsschule ein. In der Regel wird er ohne weiteres in die dritte Fortbildungsschulklasse eintreten können; jedenfalls befreit ihn sein militärisches Privileg nicht von der Fortbildungsschulpflicht.

Die Schulzeit ist stets auf die Wochentage, und zwar in der Regel in die Vormittags- oder frühen Nachmittagsstunden zu legen. — Der Sonntag muß selbstverständlich den jungen Leuten für ihre Erholung freigehalten werden; wochentags aber darf die Unterrichtszeit nicht in die Abendstunden gelegt werden, da der Lehrling oder jugendliche Arbeiter mit ermüdetem Körper und Geist dem Unterricht nicht zu folgen vermag.

Die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden ist möglichst hoch zu bemessen. Das nächste Ziel muß sein, daß der Fortbildungsschüler jeden Tag zwei Stunden Unterricht erhält.

Der gesamte Unterricht an den Fortbildungsschulen muß unentgeltlich sein; es gilt sinngemäß für die Fortbildungsschule, was für die Unentgeltlichkeit des Unterrichts, der Lehrmittel und der Verpflegung für die Schule im allgemeinen gilt.

Die Weltlichkeit der Fortbildungsschulen ist dringend aufrechtzuerhalten, wo sie besteht; wo heute noch oder schon Religionsunterricht erteilt wird, ist dieser so schnell wie möglich abzuschaffen. — Für die Fortbildungsschule wagen sogar die Lehrer die Weltlichkeit zu fordern; selbst bei der preußischen Regierung sind die Gescheitelten und Geschorenen vorläufig noch mit ihrem Bestreben abgefallen, auch die Fortbildungsschule lediglich zu einer Zweiganstalt der Kirche zu gestalten.

Bei der inneren Organisation der Fortbildungsschule, insbesondere bei der Aufstellung des Lehrplans, ist als Ziel anzustreben, den Zögling zu einem arbeitsfreudigen, berufstüchtigen und denkfähigen Mitgliede der menschlichen Gesellschaft zu machen; der Beruf ist deshalb in den Mittelpunkt der Unterweisung zu stellen, aber die besonderen Interessen von Gewerbe, Handel und Industrie sind nur soweit zu berücksichtigen, als sie mit diesem Ziele zu vereinbaren sind.

Die berufliche Gliederung des Fortbildungsschulwesens ist überall, in der Stadt und auf dem Lande, durchzuführen. In den Großstädten geht das ohne weitere Schwierigkeiten. Aber auch in kleineren Orten läßt sich das Prinzip, wenn auch mit Abweichungen und durch Zusammenlegung benachbarter Berufe, durchführen, was auch Kerschensteiner betont. In reinen Bauerngemeinden ist nach ihm die Organisation sicher durchzuführen, „in kleinen Landstädten, mit teils gewerblichen, teils bäuerlichen Betrieben, werden die örtlichen Verhältnisse zu entscheiden haben, ob man Nebenbetriebe der Landwirtschaft, wie Obstbau, Gemüsebau, Bienen- oder Geflügelzucht in den Mittelpunkt stellt, oder praktischen Unterricht in den einfachen Handgriffen der Holz-, Metall- und Steinbearbeitung, die für die meisten ländlichen Gewerbe gleich nützlich sind." (Grundfragen der Schulorganisation, S. 140.) Und der schon erwähnte Praktiker Haumann betont nachdrücklich, daß auch für die jugendlichen Arbeiter ohne erlernten Beruf, die häufig in kurzer Zeit mit den verschiedensten Berufen in Verbindung kommen, Stoffe gewählt werden könnten, die in ihrem Interessenkreis liegen und berufliches Interesse haben. (Deutsche Schule, 1908, S. 357.) Ein Versuch, die Stoffe an die wichtigsten Beschäftigungen der Arbeiter anzulehnen, liegt in einem „Lehrplan für Arbeiterklassen" vor, den die Vereinigung des Berliner Lehrervereins zur Förderung des Fortbildungsschulwesens herausgegeben hat.

Eine Uebersicht über die Lehrpläne für die verschiedenen Arten der Fortbildungsschule und Fortbildungsschulklassen gibt Haumann an der Hand reichhaltigen Materials in der „Fortbildungsschule", Jahrgang 1909, Nummer 11, 12, 13, 14 und 23.

Ein weiteres Eingehen auf die Einzelheiten der Fortbildungsschulfrage erspare ich mir, da vor kurzem in der sozialistischen Literatur ein vortreffliches Schriftchen aus der sachkundigen Feder eines langjährigen sozialdemokratischen Kommunalpolitikers und Schulfreundes erschienen ist (Das Fortbildungsschulwesen. Von Julius Bruhns. Berlin 1910, Buchhandlung Vorwärts), auf das ich für den Zweck genauerer Orientierung verweise.

*

Die „staatsbürgerliche" Erziehung.

Der eifrigste und geschickteste Wegebereiter für die neuen Bahnen der Fortbildungsschule ist der Münchener Stadtschulrat Georg Kerschensteiner. Er verbindet ein starkes organisatorisches Talent mit gutem pädagogischen Wissen und Wollen und mit anerkennenswertem sozialen Empfinden. Da die Münchener städtischen Behörden seinen Bestrebungen zustimmten, hatte er Gelegenheit, in fruchtbarer praktischer Arbeit die guten Früchte der von ihm verfochtenen Prinzipien zu erweisen. Mit redegewandtem Munde und mit fleißiger Feder hat Kerschensteiner außerdem die theoretische Begründung seiner Praxis vertreten, wo immer sich nur passende Gelegenheit bot.

Die erste Gelegenheit gab ihm im Frühjahr 1900 ein von der Erfurter Akademie gemeinnütziger Wissenschaften veröffentlichtes Preisausschreiben: „Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heeresdienst am zweckmäßigsten für die staatsbürgerliche Gesellschaft zu erziehen?" Kerschensteiner gab darauf eine Antwort — die beiläufig auch preisgekrönt wurde —, in der er die Grundzüge seiner Fortbildungsschule entwickelte, daneben aber mit besonderer Eindringlichkeit die Notwendigkeit der sogenannten „staatsbürgerlichen Erziehung" betonte. Für Kerschensteiner war dieser Erziehungsbegriff sogar das wesentlichere, in ihren Dienst sollte sich auch die Fortbildungsschule stellen.

Das dehnbare und unklare Wort wurde sofort von denen aufgegriffen, die jedem neuen Schlagwort begeistert zujubeln, schon weil es neu ist. Aber es hat sich im Laufe der zehn Jahre, die es existiert, allmählich immer weiteren Boden erobert. Zunächst stimmten die Fortbildungsschulmänner, die der Kerschensteinerschen Fahne in der Frage der Fortbildungsschule folgten, auch der „staatsbürgerlichen Erziehung" freudig zu, weil sie

der Fortbildungsschule über ihre mageren utilitaristischen Glieder den wärmenden Mantel einer allgemeinen, pädagogischen Theorie warf. Sodann griffen die vielen Pastoren und Doktoren, die sich seit Jahrzehnten ziemlich aussichtslos bemühten, die schulentlassene Jugend für konfessionelle Jugendvereine einzufangen, die rettende Planke begierig auf. Auch die bürgerlichen Turnvereine merkten bald, daß sie Kerschensteiner, der ihrer in seiner Schrift so lobend erwähnt, als zugkräftiges Aushängeschild benutzen konnten. Und schließlich — für derlei Herrschaften sogar nicht einmal sonderlich spät — waren auch die Regierungen dahinter gekommen, daß sie mit der „staatsbürgerlichen Erziehung" ganz ausgezeichnete Geschäfte machen konnten. Alles ist jetzt Feuer und Flamme für dieses neueste Mittel zur — Bekämpfung der Sozialdemokratie, insbesondere der proletarischen Jugendbewegung.

Darauf läuft letzten Endes die „staatsbürgerliche Erziehung" hinaus, so sehr man auch gelegentlich geneigt sein mag, anzunehmen, daß Kerschensteiner und sein staatsbürgerlicher Erziehungsplan teilweise wenigstens besser seien als der Ruf, den sich beide im Laufe eines Jahrzehnts erworben haben.

*

Es läßt sich nicht verkennen, daß Kerschensteiner selbst die Hauptschuld daran trägt, daß sein Prinzip der „staatsbürgerlichen Erziehung" so gründlich mißverstanden (oder verstanden?) worden ist, daß sogar die reaktionäre preußische Regierung in Worten und — man denke nur! —. sogar mit klingender Münze dafür einzutreten gewillt ist.

Ich will ganz davon absehen, daß es nach den Schriften Kerschensteiners manchmal so scheint, als ob er, der Mann mit dem praktischen Sinn und dem Blick für die Realitäten des Lebens, von dem Vorhandensein der modernen Arbeiterorganisationen, besonders der Gewerkschaften, noch nie etwas gehört hätte. Er spricht oft von Kriegervereinen, Feuerwehren, Innungen, Turnvereinen und Arbeitgeberverbänden als von modernen sozialen Korporationen, die Gewerkschaften erwähnt er aber nicht, obwohl sie die wichtigsten erzieherischen Verbände für diejenigen Kreise sind, denen er seine „staatsbürgerliche Erziehung" in erster Linie zugedacht hat.

Wichtiger ist, daß sich Kerschensteiner in seiner ersten grundlegenden Schrift (Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Erfurt, 1901) an entscheidenden Stellen sehr oft so zweideutig ausdrückt, daß bei allen möglichen Gesellschaftsrettern und Sozialistenbekämpfern der muntere Verdacht aufquellen muß: hier hinter steckt mehr als das bloße Wort sagt! Hier läßt sich ein staatsretterischer Haken einschlagen! So bedauert er „die Art und Weise, wie das Volk die von einem liberalen Humanismus und einer vernünftigen Demokratie errungenen Freiheiten ausnützt" (S. 8),

und „die Entwicklung der inneren politischen Verhältnisse und noch manches andere lassen den gänzlichen Abbruch einer geregelten Volkserziehung mit dem 13. oder 14. Lebensjahre direkt als schweren Nachteil erscheinen“ (S. 9). Da aber durch die heutigen Volksschuleinrichtungen dem Charakter keine bestimmte Richtung gegeben werden könne, „wird unsere Volksschulbildung für den einzelnen und noch mehr für die Gesamtheit öfter zum Danaergeschenk als zu einer Himmelsgabe. Wir geben damit allzuleicht dem Volke einen Funken, den es nicht zu hüten, einen Hammer, den es nicht zu schwingen weiß, eine Kraft, die dem alles versprechenden Demagogen seine Arbeit viel leichter macht als dem wahrheitsgetreuen Führer“ (S. 9). Oder: „Wo die oberen Stände den festen sittlichen Halt verloren haben, da werden wir uns vergeblich bemühen, die unteren Stände sittlich aufzurichten“ (S. 10).

Wo die menschliche Gesellschaft wohl wäre, wenn die Arbeiterklasse für ihre sittliche Aufrichtung darauf hätte warten wollen, bis die „oberen Stände“ den „sittlichen Halt“ wiedergefunden haben!

Oder wenn Kerschensteiner „gewissen Sozialdemokraten“ die Meinung unterschiebt, „daß die Gleichheit der Menschen darin besteht, daß Fleißige und Faule, Gerechte und Ungerechte, Philosophen und Einfaltspinsel gleiche Macht im Staate haben, daß alle gleich gut essen, trinken, schlafen, wohnen, die Brüderlichkeit darin, daß nur die Proletarier Brüder sind, die Freiheit darin, daß der eigene Wille zuerst zu respektieren ist“ (S. 10 u. 11). Oder wenn er ziemlich unverblümt ausspricht, daß erst seit der Zeit „der Blick mehr und mehr auf die staatsbürgerliche Erziehung der Massen“ gelenkt worden ist, „seit die Entwicklung der inneren politischen Verhältnisse eine Bahn eingeschlagen hat, die eine starke Sorge für das Gedeihen des Vaterlandes erregen kann“ (S. 19). Oder wenn er in seinen „Grundfragen der Schulorganisation“ (Leipzig 1907) schwärmerisch von dem „einen Ziele“ redet, „das im Herzen aller Gutgesinnten aufrecht steht, nämlich den gewaltigen Bau zu erhalten und zu kräftigen, unter dessen Schutze wir heute in Frieden und Freiheit (! D. V.) leben, und um den uns samt seinen Herrn, den Kaiser, alle Völker beneiden“ (S. 20). Oder wenn er einige Zeilen später wie der erste beste Sozialistenvernichter losdonnert: „Das letzte und höchste bleibt der feste Wille und die sittliche Kraft, das unsere heiligsten Güter schützende Vaterland zu stärken und zu verteidigen, und zwar nicht bloß gegen äußere, sondern vor allem auch gegen innere Feinde. Gegen die inneren Feinde, deren Existenz gerade im Wesen des modernen Staates begründet ist, helfen nicht Kanonen und Schiffe und nicht mit Gewehren und Säbeln bewaffnete Armeen. Hier nützen nur die ungleich feineren und doch ungleich dauerhafteren Waffen der staatsbürgerlichen Einsicht, des darauf gestützten Pflichtbewußtseins und der opferwilligen Liebe zum Vaterland“ (S. 20 f.).

Seines eigentlichen Wesens Kern enthält aber ein lapidarer Satz, den er gegen Schluß seiner Preisschrift ausspricht: „Die oberen Stände sind und bleiben die Erzieher des Volkes." (Staatsbürgerliche Erziehung, S. 77.) Eigentlich genügt dieser einzige Satz, um zu erkennen, daß uns eine Welt von Kerschensteiner trennt. Aber ebenso macht dieser Satz mit einem Schlage klar, warum selbst die preußische und die sächsische Regierung im Bunde mit allen möglichen Sorten von Reaktionären und unklaren Volksbeglückern mit Eifer für die „staatsbürgerliche Erziehung" Kerschensteiners mobil machen.

Angesichts solcher offenen Bekenntnisse fällt es dann freilich schwer, die mannigfachen Definitionen und Begründungen der „staatsbürgerlichen Erziehung", die Kerschensteiner stets in schöne und politisch harmlose Worte zu kleiden weiß, ernst zu nehmen. Wie treuherzig klingt es: „Der moderne Staat erreicht sein Ziel dadurch, daß er dem einzelnen eine Erziehung angedeihen läßt, kraft der er imstande ist, die Staatsaufgabe selbst im großen und ganzen wenigstens zu verstehen, und gemäß welcher er den ihm nach seiner Leistungsfähigkeit zukommenden Platz im Staatsorganismus ausfüllen kann und will." (Staatsbürgerliche Erziehung, S. 15.) Oder wenn er als erstes Ziel für die „staatsbürgerliche Erziehung" der schulentlassenen Jugend bezeichnet „die Ausbildung der beruflichen Tüchtigkeit und Arbeitsfreudigkeit und damit jener elementaren Tugenden, welche die Arbeitstüchtigkeit und Arbeitsfreudigkeit unmittelbar zum Gefolge hat: der Gewissenhaftigkeit, des Fleißes, der Beharrlichkeit, der Selbstüberwindung und der Hingabe an ein tätiges Leben" (S. 16). Oder als zweites Ziel: „Einsicht in den Zusammenhang der Interessen aller und des Vaterlandes im besonderen, sowie in die Lehre von der körperlichen Gesundheit, Betätigung dieser Einsicht in der Ausübung der Selbstbeherrschung, Hingabe, Gerechtigkeit und einer vernünftigen Lebensführung" (S. 16).

Es scheint Kerschensteiner noch nicht ein einziges Mal der klaffende Gegensatz zum Bewußtsein gekommen zu sein, der zwischen den beiden von ihm vertretenen Anschauungen klafft: einmal soll der einzelne aus eigener Kraft den Platz im Staatsorganismus, der ihm zukommt, suchen und finden, und andererseits sollen doch die „oberen Stände" die Erzieher des Volkes sein und bleiben!

Kerschensteiner will eben an der Klassenscheidung der Menschheit nichts ändern, es soll nach ihm Herrschende und Beherrschte auch in alle Zukunft hinein geben. Nur will er, daß die Beherrschten so viel staatsbürgerliche Einsicht erwerben, daß sie sich willig in den Dienst der Herrschenden stellen, sie sollen nicht dumme und blinde, wohl aber wohltemperierte, vernünftige und arbeitstüchtige Ausbeutungsobjekte und Untertanen sein.

Daher auch die beinahe abgöttische Hochachtung und Verehrung Kerschensteiners für den Staat, dessen Aufgabe er nach Paulsen (System

der Ethik) als „Durchsetzung der Lebensinteressen der Gesamtheit, zunächst durch den Schutz gegen äußere und innere Feinde, sodann durch Uebernahme notwendiger Tätigkeit auf Gebieten, wo die Tätigkeit der einzelnen unzulänglich bleibt oder den Interessen der Gemeinden nicht gerecht wird", definiert.

Die Sozialdemokratie glaubt aber nicht an so hehre, reine Aufgaben des Staats. Nach Engels (Der Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staates. 4. Aufl. 1892) ist der Staat „ein Produkt der Gesellschaft auf bestimmter Entwicklungsstufe; er ist das Eingeständnis, daß diese Gesellschaft sich in einen unlösbaren Widerspruch mit sich selbst verwickelt, sich in unversöhnliche Gegensätze gespalten hat, die zu bannen sie ohnmächtig ist. Damit aber diese Gegensätze, Klassen mit widerstreitenden ökonomischen Interessen, nicht sich und die Gesellschaft in fruchtlosem Kampf verzehren, ist eine scheinbar über der Gesellschaft stehende Macht nötig geworden, die den Konflikt dämpfen, innerhalb der Schranken der ‚Ordnung' halten soll; und diese, aus der Gesellschaft hervorgegangene, aber sich über sie stellende, sich ihr mehr und mehr entfremdende Macht ist der Staat" (S. 177). „Da der Staat entstanden ist aus dem Bedürfnis, Klassengegensätze im Zaume zu halten, da er aber gleichzeitig mitten im Konflikt dieser Klassen entstanden ist, so ist er in der Regel Staat der mächtigsten, ökonomisch herrschenden Klasse, die vermittelst seiner auch politisch herrschende Klasse wird, und so neue Mittel erwirbt zur Niederhaltung und Ausbeutung der unterdrückten Klasse" (S. 180.)

Eines der neuesten dieser Mittel ist die Kerschensteinersche „staatsbürgerliche Erziehung".

*

Da Kerschensteiner die staatsbürgerliche Erziehung eng mit der Fortbildungsschule verkoppelt hat, so müssen die Staatsretter aller Orten auch die Forderung der Fortbildungsschule mit in den Kauf nehmen.

Geradezu spaßig muten die Erlasse der preußischen und sächsischen Ministerien an, in denen weit ausgreifende Programme für die „Jugendfürsorge", wie man diesen neuesten Sport der Sozialistenbekämpfung und der sozialreformerischen Wohltätigkeit zusammenfassend betitelt, entwickelt werden. Am 25. Juli 1908 hat der damalige preußische Handelsminister Delbrück einen Erlaß an die Oberpräsidenten geschickt, in dem er auf die Schwierigkeiten zur Gewinnung der jugendlichen gewerblichen Arbeiter für die Zwecke der behördlichen Jugendfürsorge hinweist und nachdrücklich die Fortbildungsschulen als die Sammelpunkte für die Jugendlichen empfiehlt. Den Jünglings-, Lehrlings-,

Gesellen- und ähnlichen Vereinen soll zwar keine Konkurrenz gemacht werden, aber die Fortbildungsschule sei doch der geeignete „Unterbau der Fürsorgeeinrichtungen für die schulentlassene Jugend". Die Leiter und Lehrer der Fortbildungsschulen sollen außer durch den Unterricht auch durch erziehliche und gesellige Mittel Einfluß auf die jungen Leute zu gewinnen versuchen: durch Spiel, Sport, Wanderungen, Vortragsabende, Bibliotheken, durch Leitung von Jugendvereinen, in denen aber die Jugendlichen an der Verwaltung beteiligt sein sollen. „Das Ziel muß sein, eine willig aufgenommene innere Beeinflussung der Jugend zu erreichen."

Man sieht, selbst im Verbergen der eigentlichen Gedanken haben die Minister von Kerschensteiner gelernt. Aehnlich sieht auch eine sächsische Regierungsverordnung vom Dezember 1910 aus. Und selbst die preußische Thronrede vom Januar 1911 sowie ein vom 18. Januar 1911 datierter Erlaß des preußischen Kultusministeriums „betr. Jugendpflege" wußten ihre Proklamation des rücksichtslosen Kampfes gegen die proletarische Jugendbewegung in diplomatisch verhüllende, väterlich wohlwollende Worte zu kleiden.

Alle Befürworter der „staatsbürgerlichen Erziehung", von Kerschensteiner über die preußische und sächsische Regierung hinweg bis auf irgend einen braven Fortbildungsschullehrer, der über das Problem schreibt oder redet, betonen nachdrücklich, daß „die zu schaffenden Einrichtungen ohne jede politische Färbung sein sollen" (Sächs. Regierungsverordnung). Angeblich will man keine Politik in der Fortbildungsschule treiben, die ganze „staatsbürgerliche Erziehung" soll angeblich keinen politischen Charakter tragen. Aber um so mehr Wert legt man auf die zur Erziehung berufenen Persönlichkeiten. Von ihnen erwartet man, daß sie auch ohne äußerlich erkennbare politische Betätigung die Jugend in dem richtigen politischen Sinne erziehen. Das weitere sollen die Jugendvereine, in die man die Jugendlichen hineintreiben will: die konfessionellen und interkonfessionellen Jünglings- und Lehrlings-, die Sport- und Turnvereine, und deren erwachsene Leiter besorgen.

Mit anderen Worten: die ganze staatsbürgerliche Erziehung ist in ihrem eigentlichen Wesen eine elende Heuchelei. Mit allen Mitteln, die man aufwendet, will man im Grunde nichts anderes als die Bekämpfung der freien, proletarischen Jugendbewegung.

Wenn es nicht so wäre, würde man nicht jedweder freien Betätigung der Arbeiterjugend mit brutalster Rücksichtslosigkeit entgegentreten. Weder läßt man charaktervolle Persönlichkeiten aus der Arbeiterklasse als Berater der Schulentlassenen gelten, noch duldet man die freien Jugendorganisationen der Arbeiterklasse.

Die sozialdemokratische Schulreform steht daher den Bestrebungen, die unter dem Deckmantel der sogenannten „staatsbürgerlichen Erziehung" an die arbeitende Jugend heranzukommen versuchen, mit dem allergrößten Mißtrauen gegenüber. Sie läßt sich weder durch das Aushängeschild eines sonst in mancher Beziehung achtungswerten Pädagogen wie Kerschensteiner noch durch die glatten Worte privater oder behördlicher „Jugendfürsorge-" männer bestechen. Wohl begrüßt sie alle wirklichen Verbesserungen des Fortbildungsschulwesens, sie wünscht auch die Angliederung von Jugendheimen an die Fortbildungsschulhäuser, sie ist auch mit künstlerischen und bildenden Veranstaltungen für die schulentlassene Jugend einverstanden. Aber sie verlangt bei allen solchen Maßnahmen eine wirkliche, nicht eine scheinbare Neutralität, und zwar durch paritätische Heranziehung von gewählten Vertretern der organisierten Arbeiterschaft zu den leitenden und verwaltenden Körperschaften der Fortbildungsschulen und ihrer organisatorischen Ausläufer.

Die „staatsbürgerliche Erziehung" ihrer Jugend aber lehnt die Arbeiterklasse ab. Mit der Beseitigung der Klassengegensätze, die die Sozialdemokratie erkämpft, fällt auch der Staat. „Die Gesellschaft, die die Produktion auf Grundlage freier und gleicher Assoziation der Produzenten neu organisiert, versetzt die ganze Staatsmaschine dahin, wohin sie dann gehören wird: ins Museum der Altertümer, neben das Spinnrad und die bronzene Axt." (Engels, Ursprung der Familie, S. 182.)

Unserem gesellschaftlichen Ideal entspricht die „Erziehung zur Freiheit, in dem Sinne, jeder Arbeit in jedem Berufe und auf jeder gesellschaftlichen Stufe einen Inhalt und damit dem Leben eines jeden ein lebenswertes Ziel zu geben, dasselbe für alle: Vergemeinschaftung und damit Erhöhung und Veredelung des Menschentums, in unbeschränktem, sich selbst erhaltendem Fortschritt." (Natorp, Sozialpädagogik, S. 267.)

(**Literatur:** Adolf Douai, Kindergarten und Volksschule als sozialdemokratische Anstalten. Leipzig 1876. Verlag der Genossenschaftsdruckerei. — K. O. Beetz, Kindergartenzwang. Wiesbaden, Emil Behrend 1900. — Henriette Goldschmidt, Ist der Kindergarten eine Erziehungs- oder Zwangsanstalt? Wiesbaden, Emil Behrend 1901. — Glum und Schultz, Neuere Einrichtungen und Pläne auf dem Gebiete der Fürsorge für die normale, volksschulentlassene, männliche, städtische Jugend. Leipzig, Duncker und Humblot 1908. — Fürsorge für die schulentlassene männliche Jugend, namentlich im Anschluß an die Fortbildungsschule. Vorbericht und Verhandlungen der dritten Konferenz der Zentralstelle für Volkswohlfahrt am 24., 25. und 26. Mai 1909 in Darmstadt. Berlin, Heymanns Verlag, 1909. — Konrad Agahd, Lehrerschaft und Jugendfürsorge in Stadt und Land. Gerdes und Hödel, Berlin, 1909. — Dr. R. Brückner, Erziehung und Unterricht vom Standpunkt der Sozialpolitik. Berlin, 1895,

Siemenroth und Worms. — Theodor Heymann, Fortbildungsschule und Volksschule. Leipzig, Dürr, 1906. — Oskar Simon, Das gewerbliche Fortbildungs- und Fachschulwesen in Deutschland. Ein Ueberblick über seine Entwicklung und seinen gegenwärtigen Stand. Berlin, 1903, Mittler und Sohn. — E. Baar, Die deutsche Fortbildungsschule im Jahre 1909. 1910. — Dr. Georg Kerschensteiner, Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Gekrönte Preisarbeit. Erfurt, 1901, Carl Villaret. — Georg Kerschensteiner, Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen. Leipzig, 1907, Teubner. — Julius Bruhns, Das Fortbildungsschulwesen. Berlin 1910. Vorwärts. — Karl Korn, Die bürgerliche Jugendbewegung. Herausgegeben von der Zentralstelle für die arbeitende Jugend Deutschlands. Berlin 1910. Vorwärts. — Sämtliche Jahrgänge der „Fortbildungsschule", Beilage zur Pädagogischen Zeitung.)

7. Die Schulgesundheitspflege.

Die Erziehung zur Wehrhaftigkeit.

Im praktischen Teile des Erfurter Programms der deutschen Sozialdemokratie befindet sich an der Spitze der Forderungen, die sich auf Heer- und Kriegswesen beziehen, die Forderung: Erziehung zur Wehrhaftigkeit. Dieser wichtige Programmsatz wird geflissentlich von den Gegnern der Sozialdemokratie übersehen, die gegen sie den blöden Vorwurf erheben, sie wolle das Vaterland wehrlos machen und das geschwächte und verteidigungsunfähige deutsche Reich den Feinden linker und rechter Hand ausliefern.

Die Forderung der Erziehung zur Wehrhaftigkeit allein umschließt alle Einzelforderungen, die die Sozialdemokratie für den gesundheitlichen Schutz der Kinder während der Schulzeit erhebt. Sie umfaßt außerdem noch eine Reihe von Forderungen, die mit der Schulfrage nur in mittelbarem Zusammenhange stehen, die ich aber doch im Vorbeigehen mit streifen muß.

Gesunde Kinder setzen gesunde Eltern voraus, gesunde Eltern wiederum gesunde Lebens- und Erwerbsverhältnisse. Alle Bestrebungen der politischen und gewerkschaftlichen Arbeiterorganisationen, die eine Hebung der Lebenslage der Arbeiter durch Erhöhung der Löhne, durch Verkürzung der Arbeitszeit, durch Schutz der Arbeiter im Arbeitsbetriebe, durch Verbilligung der Lebensmittel, durch Besserung der Wohnungsverhältnisse anstreben, dienen deshalb auch mittelbar und unmittelbar der Heranbildung eines wehrkräftigen Nachwuchses.

Noch unmittelbarer nützen dem gleichen Zwecke alle Bemühungen zum Schutze der Mutter. Die künftigen Mütter müssen vor Arbeiten bewahrt bleiben, durch die sie ihre dereinstige Mutterschaft gefährden; im Schwangerschaftszustande sind die Frauen noch besser als sonst zu pflegen und vor Arbeiten und Beschwerden zu behüten, durch die sie sich selbst und das keimende Leben in ihrem Schoße in Gefahr bringen; für den ordnungsgemäßen Verlauf der Geburt müssen alle notwendigen Vorbereitungen getroffen werden; es muß dafür gesorgt werden, daß sich die Mütter nach der Geburt den Säuglingen mit aller Ruhe und Sorgfalt widmen können, besonders muß es ihnen ermöglicht werden, die Kinder selbst zu stillen.

Wenn die Sozialdemokratie derartige Forderungen an die Gesellschaft stellt, so erhebt sich ein großes Geschrei: dadurch entzöge man den Arbeiterinnen das Gefühl der Selbstverantwortung. Man erträgt es lieber, daß durch die Mißachtung solcher notwendigen sozialen Gebote Tag für Tag ungezählte Scharen von Proletarierkindern in den ersten Lebenstagen zugrunde gehen, und daß die Ueberlebenden von frühester Jugend an Krankheitskeime in sich herumtragen, die sich bei passender Gelegenheit entwickeln und den Träger nebst seiner Umgebung in Gefahr bringen.

„In Berlin zeigten 1904 bei einer Gesamtsäuglingssterblichkeit von 19,6 v. H. der Lebendgeborenen die wohlhabenden Stadtteile die günstigsten und die Straßen der Armut die ungünstigsten Ziffern: nämlich die Friedrichstadt und der Tiergarten (also die Wohnviertel des Reichtums. D. V.) 5,2 v. H., der Wedding (eine typische Proletariergegend Berlins. D. V.) 42 v. H." (Nach Temme, Die sozialen Ursachen der Säuglingssterblichkeit, zitiert in der Päd. Ztg. 1909, S. 160.) Ueber die Gesundheitsverhältnisse der Ueberlebenden erhält man aus den Berichten der Schulärzte ein ungefähres Bild. Nach dem Bericht der Berliner Schulärzte 1907/08 wurden wegen körperlicher oder geistiger Schulunfähigkeit von den Schulrekruten 3027 zurückgestellt, was einem Prozentsatz von beinahe 9 entspricht. Von den Neueingeschulten wurden sofort 8176 gleich 24 v. H. in ärztliche Ueberwachung genommen. „Der Beginn jener ungünstigen gesundheitlichen Verhältnisse liegt demnach in der vorschulpflichtigen Zeit und betrifft das Säuglingsalter und das Kindesalter bis zum sechsten Jahre." (Päd. Ztg. 1909, S. 287.)

Diese ungünstigen Verhältnisse wirken aber auch für das weitere Leben nach. „Es war eine höchst verdienstvolle, viel zu wenig gewürdigte Arbeit von Schulärzten, nachgewiesen zu haben, daß die 12- bis 14jährigen Schüler der Berliner Gemeindeschulen hinter ihren glücklicheren Altersgenossen der höheren Lehranstalten um fünf bis sechs Pfund im Körpergewicht zurückgeblieben sind. Diese Gewichtsdifferenz fällt sehr zuungunsten unserer Schüler in die Wagschale." (Schauer, Die Blutarmut der Berliner Gemeindeschüler. Päd. Ztg. 1909, S. 159.) Recht charakteristisch dafür sind auch die Ergebnisse der Messungen und Wägungen, die an Hannoverschen Schulkindern vorgenommen worden sind. Je nach den Lebensbedingungen, nach den sozialen und hygienischen Verhältnissen, unter denen die Kinder aufwachsen, sind die Zahlen ganz verschieden. Die Schüler in den Schulen an der Peripherie, also in den günstigeren Verhältnissen sind im Durchschnitt $1^3/_4$ Pfund schwerer als die in den Schulen der Innenstadt. Jeder Hilfsschüler, dessen mangelhafte geistige Veranlagung in den meisten Fällen auch auf die besondere Ungunst seiner sozialen Verhältnisse zurückzuführen ist, ist im Durchschnitt 1,027 Kilogramm leichter

als der gleichalterige Schüler der Normalschule. Auch in der Körperlänge sind die Schüler an der Peripherie der Stadt den Innenstädtern über und zwar um $1^1/_5$ Zentimeter, die Länge der Hilfsschüler bleibt sogar mit 2,85 Zentimeter unter der mittleren Länge der übrigen Schüler zurück. (Päd. Ztg. 1910, S. 239.)

Nach der Schulzeit treten die ungesund geborenen und ungenügend ernährten Proletarierkinder in die Ungunst des Erwerbslebens, wo neue gesundheitliche Gefahren ihrer harren. Kein Wunder, daß unter solchen Umständen die Rekrutierungsergebnisse immer schlechter werden. Und die ungesunden Erwachsenen zeugen wiederum Kinder, und damit beginnt der Kreislauf aufs neue.

Während die herrschende Gesellschaft durch die kapitalistische Jagd nach dem Profit die Volksgesundheit und damit auch die eigentliche innere Wehrhaftigkeit des deutschen Volkes immer mehr schädigt, sucht sie durch gewaltige Rüstungen, durch das System des schroffsten und rücksichtslosesten Militarismus einen äußerlichen Schutz für das Vaterland zu schaffen. Aber durch die ungeheuren Lasten, die der Militarismus zu Wasser und zu Lande dem Volke auferlegt, wird erneut die innere Wehrhaftigkeit geschädigt: die unermeßlichen Summen, die die Erhaltung des stehenden Heeres beansprucht, muß das Volk dadurch aufbringen, daß es eine enorme Verteuerung seiner notwendigsten Lebensmittel zu tragen gezwungen wird; das rohe und volksfeindliche Erziehungssystem des Militarismus wiederum benachteiligt die körperliche und moralische Gesundheit des Soldaten.

*

Diesem ebenso kostspieligen wie unzweckmäßigen System der Vaterlandsverteidigung stellt die Sozialdemokratie ihre Forderung der Volkswehr entgegen. Die Richtigkeit und Nützlichkeit der Volkswehr an Stelle der stehenden Heere zu erweisen, ist nicht meine Aufgabe; wohl aber muß ich ein Wort über die ins Schulgebiet schlagende wichtigste Voraussetzung einer lebenskräftigen Volkswehr, über die Erziehung zur Wehrhaftigkeit, sagen.

Wir setzen diese Erziehung nicht neben unsre sonstige Erziehungsarbeit, sondern wir sehen in ihr ein organisches Stück der Erziehung überhaupt. Wir anerkennen durchaus den Satz des alten Lateiners, daß nur in einem gesunden Körper ein gesunder Geist leben kann, daß beide aufeinander angewiesen sind, und daß sie sich in ihren Lebensäußerungen deshalb niemals völlig aus den Augen verlieren sollen.

In den kommunistischen Anfängen der Kulturentwicklung waren körperliche und geistige Betätigung nicht von einander getrennt, erst die Scheidung der Menschen in Klassen hat die geistige Arbeit zum Vorrecht der Herrschenden gemacht, zugleich aber auch die Ausbildung des Körpers

zu geachteter ritterlicher und sportlicher Tätigkeit. Die unterdrückte Klasse wurde dagegen zu geistloser Handarbeit gezwungen, die den Körper einseitig belastete, ihn schwerfällig, ungelenk und unschön gestaltete. In der zukünftigen sozialistischen Gesellschaft wird die körperliche Arbeit von dem Fluche, unter dem sie seit Jahrtausenden keucht, befreit werden. Sie wird nicht mehr ein Mittel der Ausbeutung, sondern der notwendigen körperlichen und geistigen Betätigung sein; sie wird daher auch nicht den einzelnen bis zur Erschöpfung, Erkrankung und Verunstaltung belasten, sondern sie wird ihm im Gegenteil ein freudig ergriffenes Mittel zur Anspannung und Betätigung der verschiedenen Muskeln seines Körpers sein. Die Arbeit der Zukunft wird daher schon von Jugend an das wichtigste Mittel für die harmonische Ausbildung der körperlichen Kräfte und Fähigkeiten werden.

Dem gleichen Zwecke werden andere erzieherische Maßnahmen dienen. Turnen, Spiel und Sport sind von jeher Mittel gewesen, die Kräfte des Körpers nach der Arbeit in anmutiger Ungezwungenheit zum Zwecke der Unterhaltung und der Lebensfreude in Bewegung zu setzen. Die Erziehung der Zukunft wird deshalb auch in ausreichender Weise für die Ausbildung der Beweglichkeit, Schönheit, Geschmeidigkeit, Ausdauer, Kraft und Entschlossenheit, wie sie durch zweckmäßige Pflege der Leibesübungen erreicht werden, Sorge tragen.

Verbürgen diese Eigenschaften, wenn sie durch eine planmäßige Erziehung möglichst bei jedem einzelnen entwickelt worden sind, schon in wirksamster Weise eine starke Wehrhaftigkeit des Volkes, so sollen auch die besonderen Eigenschaften kriegerischer Tüchtigkeit von früher Jugend an geübt werden. Freilich denken wir nicht daran, „Jugendwehren" im heutigen Sinne zu schaffen, kindliche und kindische Abbilder des großen Militarismus, bei denen das äußerliche Drum und Dran, der bunte Flitter der Uniform und die schale Abgeschmacktheit der „Subordination" die Hauptsache bilden. Wohl aber halten wir es für nützlich, daß jeder Genosse einer freien Volksgemeinschaft so erzogen wird, daß er im Notfalle die Waffen für die Freiheit seines Volkes, werde sie durch rückständige Massen von außen oder durch gefährliche Feinde im Innern bedroht, führen kann. Zu den guten Eigenschaften eines tüchtigen Kriegers gehören körperliche Kraft, Ausdauer beim Marschieren, Ertragen von körperlichen Strapazen und Beschwerden, Schärfe des Auges und Ohres, Fähigkeit in der Beurteilung und Benutzung des Geländes, Orientierungsvermögen an der Hand einfacher Hilfsmittel, wie Stand der Sonne, Kompaß und Karte, Selbstbeherrschung, Entschlußkraft, Willensstärke, Mut und Geschicklichkeit in der Ueberwindung von Hindernissen, Fähigkeit zur Selbsthilfe, Umsicht und vor allen Dingen unerschütterliche Tapferkeit. Die Erziehung der Zukunft wird mannigfaltige Mittel und Wege finden, um diese Eigenschaften von

früh an je nach der Leistungsfähigkeit des Kindes zu entwickeln und zu pflegen, ohne dabei Lust am Waffenhandwerk an sich, am Menschenmord, an Roheit der Gesinnung und des Handelns zu wecken.

Bei einem so erzogenen Volke bedarf es keines jahrelangen Drills auf Kasernenhöfen, um es in Notfällen zum Kampf gegen den Feind zu befähigen. Wenn eine besondere militärische Ausbildung überhaupt noch nötig sein sollte, wird sie sich bei einem zur Wehrhaftigkeit erzogenen Volke in so viel Monaten bewirken lassen wie jetzt Jahre nötig sind, und dabei werden die Resultate in Zukunft so glänzend sein, wie sie jetzt mangelhaft sind.

*

Der gesundheitliche Schutz für die normalen Kinder.

Auf dem Wege zu unserem Ziele liegt in der Gegenwart die Pflege und der Ausbau der Schulhygiene.

Erst seit 17 Jahren kennt man in Deutschland den Schularzt. Bis dahin blieb die Fürsorge für die Gesundheit der Schüler und Lehrer mehr oder weniger dem Zufalle überlassen. Es hatten sich wohl im Laufe der Zeit einige gesundheitliche Grundsätze für die Anlage der Schulhäuser, für die Klassenräume, für Heizung und Ventilation herausgebildet, aber es fehlten doch die eigentlichen Grundlagen für die systematische Ausbildung der Schulgesundheitspflege. Mit der Einsetzung von Schulärzten, die fast in allen Orten auf das Drängen der Sozialdemokratie erfolgte, ist wenigstens ein erfolgverheißender Anfang zur Feststellung und Durchdringung des reichhaltigen und wichtigen Tatsachenmaterials gemacht worden.

Der Schularzt hat die Gesundheit der ihm überwiesenen Schulkinder dauernd zu beaufsichtigen und zu schützen. Das kann er nur mit gutem Erfolge, wenn ihm nicht zu viele Schulen und zu viele Kinder zugeteilt werden. Er muß ferner seine ganze Arbeitskraft in den Dienst der Schulhygiene stellen; hat er Privatpraxis, so wird seine schulärztliche Tätigkeit sehr leicht zur Nebensache, und zwar um so mehr, je tüchtiger und je gesuchter ein Arzt ist.

Der Schularzt darf nicht nur von Zeit zu Zeit in den Klassen erscheinen, um dort mit Hilfe der Lehrer die kranken Kinder lediglich festzustellen und das Weitere dem Zufalle zu überlassen, sondern „wenn der Schularzt ein Kind untersucht und ein Leiden feststellt, so muß er auch für Heilung sorgen. Eins ohne das andere ist unlogisch, inkonsequent und dem gemeinen Manne unverständlich". So schreibt ein Schulpraktiker in der Pädagogischen Zeitung (1908, S. 377), nachdem er vorher anschaulich geschildert hat, wie der Schularzt bei seinen flüchtigen Besuchen in der Klasse wohl den kranken Kindern sagt: „Ihr müßt euch vom Arzt

behandeln lassen" oder „ihr müßt euch eine Brille verschreiben lassen", aber nicht dafür sorgt — weil es nicht seines Amtes ist — ob seine Anordnungen auch den Eltern zu Ohren kommen und von ihnen befolgt werden. Es ist deshalb notwendig, daß mit den Schulhäusern Polikliniken für Kinder verbunden werden — wie schon heute hier und da wenigstens Schulzahnkliniken eingerichtet worden sind —, in denen die kranken Kinder dauernd und unentgeltlich von den Schulärzten behandelt werden.

Die Schulärzte sind nicht die Vorgesetzten der Lehrer, sie müssen mit diesen vielmehr ein kameradschaftliches Verhältnis pflegen, da sie bei ihrer Arbeit aufeinander angewiesen sind. Die Schulärzte dürfen ihre Hauptaufgabe nicht in bureaukratischem Schreibwerk, in der Vorbereitung von Jahresberichten und Statistiken sehen. Letztere sind zwar wichtig, aber wichtiger ist die unmittelbare Aufgabe der Schulärzte für die Schulgesundheit.

Bei jeder Neueinschulung von Schulkindern muß der Schularzt zunächst den Gesundheitszustand der Schulrekruten feststellen. Wo es dieser erheischt, ist das Kind noch um ein Jahr zurückzustellen. Ferner sind bei dieser Untersuchung die normalen Schulkinder von den anormalen zu sondern.

Die normalen und in der Regel auch gesunden Kinder kommen in die ordentlichen Schulen. Eine gewissenhafte Schulgesundheitspflege sorgt unter Mithilfe des Schularztes und der Lehrer dafür, daß die Schulgebäude allen gesundheitlichen Ansprüchen genügen. Schon die Wahl des Bauplatzes darf nicht ohne schulhygienische Rücksichten erfolgen; es ist auf eine möglichst günstige Himmelsrichtung für die Lage der Klassenzimmer, auf Schutz vor kalten Winden und anderen Witterungseinflüssen acht zu geben, die Nähe von Fabriken, die Lärm, Staub und unangenehme Gerüche erzeugen, ist zu vermeiden. Im Innern sind die Schulgebäude nach den Grundsätzen der modernen Schulhygiene in Bezug auf Treppen, Korridore, Kleiderablage, Aborte, Heizung, Beleuchtung, Ventilation, Schulbänke, Fußbodenbelag, Luftraum und sonstige Einrichtungen herzustellen. Die Reinigung der Schulräume ist täglich vorzunehmen; in angemessenen Zwischenräumen, in der Regel wöchentlich, muß eine sogenannte gründliche Reinigung stattfinden.

Zu einem modernen Schulgebäude gehören ferner außer den Einrichtungen, die weniger der Gesundheitspflege im besonderen dienen wie Aula, heller Zeichensaal, Gesangsraum, einige wichtige Einrichtungen älteren und jüngeren Datums, die unmittelbar im Dienste der Schulgesundheit stehen. Zu den älteren Einrichtungen, die aber leider auch noch keineswegs überall vorhanden sind, gehören eine geräumige Turnhalle und ein großer, mit Bäumen bepflanzter Schul- und Spielhof nebst Garten. Dazu kommen neuerdings zweckmäßig eingerichtete Räume für

den Arbeitsunterricht, zu denen auch die Schulküche zu rechnen ist, ferner Speiseräume für die Verabreichung von Frühstück und Mittagessen, und endlich noch Wasch- und Brausebadeinrichtungen.

Diese Forderungen scheinen selbstverständlich, zumal sie zum größeren oder kleineren Teile schon in einer Reihe von Städten mit gutem Erfolge seit Jahren eingeführt sind. Aber in der weitaus größten Zahl von Schulen fehlt es in der Schulgesundheitspflege noch am allernotwendigsten. Ich könnte hier das große und düstere Kapitel des Schulhauselends in Deutschland, insbesondere im ostelbischen Preußen, aufrollen, will aber davon absehen, weil sich jeder Arbeiter durch einen Rückblick auf seine eigene Schulvergangenheit leicht den großen Gegensatz zwischen dem, was ist und dem, was sein sollte, vergegenwärtigen kann.

Auch die inneren Schuleinrichtungen müssen den gesundheitlichen Forderungen Rechnung tragen. Der Lehrplan darf nicht lediglich nach schulorganisatorischen und methodischen Rücksichten aufgestellt werden, es muß beachtet werden, was die Physiologie und die Psychologie über die Rückwirkung der einzelnen Unterrichtsfächer auf Geist und Körper sagen. Daher darf die Länge der Schulstunden nicht schablonenmäßig gleich gestaltet und vor allen Dingen nicht rein mechanisch der Dauer einer Tagesstunde gleich gesetzt werden. Unter den Unterrichtsfächern ist ein wohltuender Wechsel einzurichten, durch den bald der Körper, bald der Geist Gelegenheit zur Erholung gewinnt. Oefters am Tage, möglichst stets zwischen zwei Schulstunden, sind Pausen einzulegen. Diese Erholungspausen dürfen aber nicht durch irgendwelche Pflichtübungen ausgefüllt, sondern müssen den Kindern zur freien Verfügung, zum ungebundenen Spiel, überlassen werden.

Die Schulhygiene hat auch festgestellt, daß der Gesundheit der Kinder die sogenannte ungeteilte Schulzeit, also der Wegfall des Nachmittagsunterrichts, dienlicher ist als die alte Methode des Vor- und Nachmittagsunterrichts. Die Nachmittage können aber zu zwanglosem Turnen und Spielen, zu Wanderungen, zum Baden und Schwimmen im Sommer, zum Rodeln und Schlittschuhlaufen im Winter benutzt werden, und zwar unter Teilnahme von Lehrern, denen diese Zeit auf ihre Pflichtstunden anzurechnen ist, oder die dafür besonders bezahlt werden müssen. Dadurch wird ein wichtiger Einwand, der gegen die ungeteilte Schulzeit aus sozialen Rücksichten erhoben worden ist, entkräftet; ferner kann die engere und zwanglosere Fühlung, die durch solche Wanderungen und Spiele zwischen Lehrern und Schülern herbeigeführt wird, nur dem allgemeinen Schulzweck zugute kommen.

Auch die Ferien gehören zur Schulgesundheitspflege. Eine längere Ausspannung nach der anstrengenden Schultätigkeit ist für die völlige Erfrischung von Körper und Geist dringend notwendig. Sozialdemokratische

Schulpolitiker müssen deshalb darauf dringen, daß die Ferien für die Volksschulen mindestens die gleiche Dauer haben wie die für die höheren Schulen. Es ist ferner dafür zu sorgen, daß die Proletarierkinder auch wirkliche Ferien erhalten. Heute kommt es leider oft genug vor, daß nicht nur die Eltern, sondern auch die Kinder erleichtert aufatmen, wenn die Ferien zu Ende sind, weil sie in den Ferien noch mehr belastet worden sind als in der Schulzeit. Und wenn eine solche Ausnutzung auch nicht stattfindet, so sind die Ferien heutzutage doch für die meisten Arbeiterkinder so gut wie wertlos, weil sie weder aus der Enge, dem Schmutz und der Ungesundheit ihrer Lebens- und Wohnungsverhältnisse herauskommen, noch reichlicher oder besser genährt werden als sonst. Von privater Seite sind seit langem Maßnahmen getroffen worden, um eine Anzahl von Proletarierkindern in den großen Sommerferien in Ferienkolonien zu entsenden. So anerkennenswert diese Bestrebungen sind, so kommen sie immer nur einem kleinen Bruchteile zugute; außerdem läßt sich ihnen der Wohltätigkeitscharakter nicht ganz nehmen. Es muß deshalb darnach gestrebt werden, von Staat oder Gemeinde für die Verschickung aller Kinder aufs Land und in Ferienkolonien zu sorgen, deren Eltern mit guten Gründen darum nachsuchen, oder die von den Schulärzten aus gesundheitlichen Gründen dafür ausgesucht werden.

*

Die Fürsorge für anormale Kinder.

Zu den anormalen Kindern zähle ich zunächst diejenigen Kinder, die an leichteren oder schwereren chronischen Krankheiten wie Blutarmut, Tuberkulose, Rückgratverkrümmung, Schwerhörigkeit, Kurzsichtigkeit und ähnlichen Mängeln leiden.

Für diese Schulkinder sind besondere gesundheitliche Maßnahmen zu treffen. Entweder sind sie dauernd oder vorübergehend aus der Zahl der gesunden Kinder herauszunehmen und besonderen Sanatorien und Schulen zu überweisen, oder sie sind doch innerhalb der Schule und Klasse in geeigneter Weise zu berücksichtigen.

Ein gutes Kräftigungsmittel für schwächliche Schulkinder ist neuerdings in der Schaffung von Waldschulen gefunden worden. Im Freien, unter den Bäumen des Waldes, werden einfache Tische und Bänke und Turngeräte angebracht und hier der Unterricht abgehalten. Die Kinder erhalten auch Verpflegung. Die Erfahrungen, die man in einzelnen Städten, besonders in Charlottenburg mit dieser Neueinrichtung gemacht hat, sind überraschend gut. Außer allgemeiner Abhärtung und gestählter Gesundheit brachten die Kinder nach mehrmonatigem Besuche der Waldschule eine Gewichtszunahme von $5^1/_2$ Pfund mit nach Haus.

Einfachere Mittel für die Kräftigung schwächlicher Kinder sind Milchkuren, Badekuren, Verschickung der Kinder in See- und Soolbäder und Walderholungsstätten; schwerhörige und kurzsichtige Kinder sind in der Klasse auf günstige Plätze zu setzen; Rückgratverkrümmungen sind durch besonderen orthopädischen Turnunterricht zu heilen.

Zu den anormalen Kindern gehören ferner die Blinden, Taubstummen, Schwachbegabten, Stotterer, Epileptischen und Krüppel.

Diese Bedauernswerten können nicht mit den normalen Kindern zusammen unterrichtet werden, weil für ihre Erziehung und Unterweisung besondere Methoden notwendig sind. Die Blinden und Taubstummen sind besonderen Anstalten zu überweisen. Für die Schwachbegabten, die in verschiedene Gruppen, von den Schwachbefähigten bis zu den Idioten zerfallen, sind je nach der Größe des Ortes und der Zahl der Schwachbegabten besondere Klassen oder auch ganze Schulen einzurichten. Die Stotterer und Stammler brauchen in der Regel nur vorübergehend einem pädagogischen Heilkurse zugeführt zu werden und können dann später wieder in die Klassen der Normalen eintreten. Aehnlich ist es mit den Epileptischen, auf die allerdings der Lehrer ständig ein wachsames Auge haben muß. Die Krüppel sind geistig in der Regel normal, aber die Rücksicht auf ihren mitleiderregenden Körperzustand empfiehlt ihre Ueberweisung an besondere Krüppelanstalten.

Die verwahrlosten und verbrecherischen Kinder sind in intellektueller Beziehung meistens nicht minderwertig, sie sind im Gegenteil sehr oft außerordentlich begabt. Aber sie sind von frühester Jugend unter den unglücklichsten sozialen Verhältnissen aufgewachsen, indem sie entweder als uneheliche Kinder, als Kinder von Säufern, von Verbrechern, als Waisen zur Welt kamen oder doch durch Unfähigkeit, Gewissenlosigkeit oder grenzenlose Armut und Verelendung ihrer Eltern auf die Bahn des jugendlichen Verwahrlosten und Verbrechers geschleudert wurden.

Für solche beklagenswerten Kinder ist die staatliche Fürsorgeerziehung eingerichtet worden. Die Kinder können entweder in geeigneten Familien oder in Erziehungshäusern und Besserungsanstalten untergebracht werden. Leider sind diese Anstalten heute zum größten Teile noch nicht so wie sie sein sollten. Im Dezember 1910 erregten die Berichte über eine Gerichtsverhandlung, die die unsäglich rohen Erziehungsmittel des Anstaltsvorstehers von Mielitschin aufdeckte, allgemeines Entsetzen. Wie moderne Folterknechte suchen solche ungeeigneten Fürsorgeerzieher die ihnen anvertraute Jugend durch Grausamkeit und Gewalt auf den „rechten" Weg zurückzuführen.

Ein leuchtendes Gegenstück zu dieser rohen und falschen Methode bietet das Erziehungsheim „Am Urban" in Zehlendorf bei Berlin, dessen Leiter, Pastor Plaß, mit pestalozzischer Liebe und großem pädagogischen

Geschick durch Ausnutzung der hohen erzieherischen Bedeutung der Arbeit und durch ruhiges Vertrauen auf die guten Instinkte der ihm anvertrauten Kinder diese zu brauchbaren Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft zu erziehen weiß. Er sieht seine Aufgabe nicht darin, „die Kinder ihre jugendlichen Verfehlungen und fast ausschließlich anerzogenen Laster durch Strafe und Gewaltmaßregeln entgelten zu lassen, sondern ihnen das zu geben, was sie am meisten entbehren: Sonnenschein, Sonnenschein der Jugend, der Kindlichkeit, den sie bisher entbehren mußten. Ist dies erkannt, dann dürfen nicht Zwangsmaßregeln, sondern Fürsorge, nicht Furcht, sondern väterliche Liebe regieren, um durch väterliches Vertrauen und verdopelte körperliche und geistige Fürsorge das kindliche Vertrauen im Auge des zu Rettenden zu wecken". (Kossatz, Das Erziehungsheim Am Urban, Berlin 1905, S. 19.)

*

Der Kinderschutz.

Die Geburt der großen Industrie wird nach Marx gefeiert durch den „großen herodischen Kinderraub". Wo die Maschine Muskelstärke überflüssig macht, sucht der findige Kapitalist sofort an Stelle der teueren Arbeitskraft des erwachsenen männlichen Arbeiters „Arbeiter ohne Muskelkraft oder von unreifer Körperentwicklung, aber größerer Geschmeidigkeit der Glieder anzuwenden. Weiber- und Kinderarbeit war daher das erste Wort der kapitalistischen Anwendung der Maschinerie". (Marx, Das Kapital. Bd. I, S. 358 f.)

Wie ihn Marx und Engels aus England schildern, so ist der Gang der Dinge auch in Deutschland gewesen. Anton teilt in seiner „Geschichte der preußischen Fabrikgesetzgebung" grauenerregende Einzelheiten über die namenlose Ausbeutung der kindlichen Arbeitskraft durch das deutsche Kapital in der ersten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts mit. Die Triebfeder dieser herzlosen Kinderausbeutung war lediglich die Profitgier, die heiße Sehnsucht, durch die an den Kindern gemachte Ersparnis an Arbeitslöhnen das eigene Rieseneinkommen zu erhöhen. Diesem niedrigen Drange opferte das Kapital bedenkenlos die Gesundheit und Fröhlichkeit der Jugendjahre und damit meistens auch das ganze Leben Hunderttausender von Proletarierkindern.

Es hat lange gedauert, ehe die schwerfällige Gesetzgebungsmaschine sich mühsam und unwillig in Bewegung setzte, um den allerärgsten Grausamkeiten des Kapitals gegen die Kinder einen Riegel vorzuschieben. Aber dieser Riegel saß meistens so locker, daß es keiner besonderen Anstrengungen für die Fabrikanten bedurfte, um ihn herauszuziehen, so oft es ihnen in

ihren Kram paßte. Und wurden sie bei diesem anmutigen Spiel von gesetzlichen Vorschriften überrascht, so langten sie schlimmstenfalls hochmütig in die Tasche und zahlten die kleine Strafe, die ihnen auferlegt wurde. Sie war noch immer nicht entfernt so hoch wie der Profit, den sie durch ungesetzliche Ausnutzung der kindlichen Arbeitskraft bereits vorher in der Tasche hatten.

Aber man tut Unrecht, wenn man von diesen Dingen in der Zeitform der Vergangenheit spricht. Diese Ungesetzlichkeiten sind nicht Dinge, die nur der Geschichte angehören, die nur vorgekommen sind als es noch kein Kinderschutzgesetz gab, leider gehört die ruchlose Ausbeutung der kindlichen Arbeitskraft nach wie vor zu den unverschämten Herrenrechten, die sich Kapitalisten und Grundbesitzer herausnehmen. Noch Jahr für Jahr müssen Millionen von Kindern ihre ohnehin brüchige Gesundheit, ihr bißchen Lebensfrische, den zaghaften Sonnenstrahl ihres kärglichen Jugendparadieses dem Bedürfnis des Kapitals nach billiger Arbeitskraft zum Opfer bringen.

Wohl gilt seit dem 1. Januar 1904 ein Kinderschutzgesetz für das Reich, das auch einen bescheidenen Fortschritt gegen die vorhergegangenen Jahre und Jahrzehnte gebracht hat. Aber das Gesetz enthält noch viele Lücken, kaum ein Viertel aller erwerbstätigen Kinder wird durch die Bestimmungen des Gesetzes geschützt. So bleiben die gesamten in der Landwirtschaft und im Gesindedienst tätigen Kinder von den Vorteilen des Gesetzes ausgeschlossen, ferner alle Kinder über 13 Jahre, soweit sie nicht mehr die Schule besuchen; aber auch für die Kinder unter 13 Jahren sind die Maschen des Gesetzes sehr weit, so daß ungezählte Scharen erwerbstätiger Kinder ungeschützt hindurchfallen. Ein schwerer Mangel des Gesetzes besteht ferner darin, daß es eigene und fremde Kinder unterscheidet und dadurch der Umgehung der für fremde Kinder geltenden Bestimmungen mit Leichtigkeit Tür und Tor öffnet.

Dazu kommen die milden Strafen, die das Gesetz für die Uebertretungen der Bestimmungen vorsieht. Ferner macht die milde Handhabung des Gesetzes durch die staatlichen Aufsichtsorgane das Gesetz mehr oder weniger unwirksam, „die Gerichte würden sich ein Verdienst um die Durchführung des Kinderschutzgesetzes erwerben, wenn sie Verfehlungen gegen dasselbe strenger ahnden würden. Die bisherige milde Praxis dient nicht dazu, Uebertretungen des Gesetzes zu verhüten." (Stat. Beil. zur Päd. Ztg. 1910, S. 59). Und endlich steht auch die Unkenntnis über die gesetzlichen Bestimmungen der Kontrolle ihrer Innehaltung hindernd im Weg. Wüßten alle organisierten Arbeiter und Arbeiterfrauen, welche Arten der Kinderarbeit das Gesetz verbietet, so würden sie häufiger als jetzt Gelegenheit nehmen, gegen offenkundige Verstöße, die in ihren Gesichtskreis treten, energische Maßregeln zu ergreifen.

Wie die Arbeitgeber die Bestimmungen des Gesetzes zu umgehen wissen, ist in den Berichten der Gewerbeinspektoren nachzulesen. Die Arbeitgeber schränken zwar die Kinderarbeit in ihren eigenen Fabriken und Werkstätten ein, wandeln sie aber in Hausarbeit um, die an Kinder ausgegeben wird. Die Folge ist, daß die Kinder nicht nur bedeutend länger beschäftigt werden als beim Arbeitgeber, sondern auch die jüngeren Geschwister zur Beihilfe heranziehen. Bei der Weberbevölkerung von Katscher, Leobschütz und Umgegend waren noch häufig Kinder von weniger als 10 Jahren, vereinzelt sogar solche von $6\frac{1}{2}$ Jahren, mit Rutenstecken und Chenillewickeln bei der Teppich-, Plüsch- und Krimmerherstellung tätig. Von einer ähnlichen Ausbeutung der Kinder erzählen auch die Berichte über das Jahr 1906 aus Bayern, Württemberg und Sachsen. Die Gewerbeaufsichtsbeamten sind diesen Umgehungen des Kinderschutzgesetzes gegenüber machtlos, da eine Kontrolle in vielen Fällen unmöglich ist. Zum Teil sind auch die Kinder schon so abgerichtet, daß sie beim Oeffnen der Tür schnell außer Tätigkeit treten. Von einer anderen Art der Umgehung des Kinderschutzgesetzes berichten die Aufsichtsbeamten der schlesischen Grenzbezirke. Dort schickt man die Kinder über die Grenze nach Oesterreich zur Arbeit. Während der Schulferien wurden aus einem einzigen Grenzdorfe 15 Kinder, darunter 6 noch nicht 12jährige, in einer österreichischen Stadt von früh bis abends als Handlanger auf Neubauten beschäftigt.

Ich brauche kein Wort darüber zu verlieren, daß nicht Herzlosigkeit und Leichtsinn die Arbeitereltern dazu treibt, ihre Kinder der kapitalistischen Ausbeutung zu überliefern. Es ist lediglich die bittere Not, es ist die grausame Unmöglichkeit, mit den wenigen Groschen, die der Vater verdient, — und die er in den vielen Fällen der Arbeitslosigkeit auch noch nicht einmal verdient! — die Familie zu ernähren. „Indem die Maschinerie alle Glieder der Arbeiterfamilie auf den Arbeitsmarkt wirft, verteilt sie den Wert der Arbeitskraft des Mannes über seine ganze Familie.“ (Marx.)

Aber die ernste Mahnung an die Eltern ist darum doch am Platze, daß sie ihre Kinder der erwerbsmäßigen Ausnutzung entziehen, so bald sie dazu nur irgendwie in der Lage sind. Alle Arbeiter aber, besonders diejenigen, die von erhöhtem Platze aus für die Interessen des Proletariats wirken, haben die Pflicht, zum allermindesten für die Innehaltung der bescheidenen Bestimmungen des Kinderschutzgesetzes zu wirken.

Mit der erwerbsmäßigen Beschäftigung und Ausbeutung der Kinder darf die Heranziehung der Kinder zur Arbeit aus *erzieherischen* Gründen nicht verwechselt werden. Wird die Ausnutzung der kindlichen Arbeitskraft aus Gründen des kapitalistischen Profits zum Fluch für die Jugend und für die Arbeiterklasse überhaupt, weil dadurch die besten menschlichen Fähigkeiten, Empfindungen und Triebe schon in der zartesten Blüte zerstört oder doch empfindlich geschädigt werden, so wird die

Anwendung der Arbeit innerhalb des Erziehungsplanes und lediglich zu erzieherischen Zwecken zum größten Segen für die Kinder und für die Menschheit überhaupt. Ich werde darüber ein weiteres in einem späteren Abschnitte ausführen.

(**Literatur:** Dr. R. Silberstein, Das Schulkind. Berlin 1905. Buchhandlung Vorwärts. — Max Quarck, Kommunale Schulpolitik. Berlin 1906. Buchhandlung Vorwärts. — Otto Rühle, Kinder-Elend. Proletarische Gegenwartsbilder. München. Birk. — Dr. H. Lindemann und Dr. A. Südekum, Kommunales Jahrbuch. Jena. Gustav Fischer. Jahrgänge 1908, 1909, 1910. — L. Burgerstein, Schulhygiene. B. G. Teubner. Leipzig 1909. — J. Petersen, Die öffentliche Fürsorge für die hilfsbedürftige Jugend. B. G. Teubner Leipzig 1907. — J. Petersen, Die öffentliche Fürsorge für die sittlich gefährdete und die gewerblich tätige Jugend. B. G. Teubner, Leipzig 1907. — B. Maennel, Vom Hilfsschulwesen. B. G. Teubner. Leipzig. 1905. — Dr. R. Brückner, Erziehung und Unterricht. Berlin 1895. Siemenroth & Worms. — B. Kossatz, Das Erziehungsheim „Am Urban" in Zehlendorf bei Berlin. Berlin. Carl Heymanns Verlag. 1905. — Käte Duncker, Die Kinderarbeit und ihre Bekämpfung. Stuttgart. J. H. W. Dietz Nachfolger. 1906. — Konrad Agahd, Erwerbstätigkeit schulpflichtiger Kinder. Soennecken, Bonn und Berlin 1897. — Kommunale Praxis. Wochenschrift für Kommunalpolitik und Gemeindesozialismus. Berlin. Vorwärtsbuchhandlung. — Mehrere Jahrgänge der Pädagogischen Zeitung. — Die Deutsche Schule. 1. bis 14. Jahrgang.)

8. Der innere Schulbetrieb.

In diesem Abschnitte fasse ich alles zusammen, was sich auf den gesamten inneren Schulbetrieb, auf Erziehungsziel und Lehrmethoden, auf pädagogische Theorie und Praxis, auf Schulzucht und Schulorganisation im engeren, technischen Sinne des Wortes und auf den Lehrplan bezieht.

Jedes einzelne dieser Gebiete ist ebenso umfangreich wie wichtig; über jedes liegt eine schier unübersehbare Fachliteratur vor, es gibt kaum eine noch so spezielle Unterrichtsangelegenheit, zu der die im allgemeinen recht schreibfreudigen Pädagogen und Lehrer nicht in dicken oder dünnen Büchern eingehend und gründlich Stellung genommen hätten.

Trotzdem kann ich für den Zweck meines Buches alle diese Dinge kurz und zusammenfassend behandeln. Eine politische Partei ist kein wissenschaftlicher Areopag, der über die Gegenstände wissenschaftlicher Forschung und Praxis durch Mehrheitsbeschluß ein Urteil abzugeben hätte; die Sozialdemokratie maßt sich nicht an, den wissenschaftlichen Forschern und den praktischen Fachmännern, in unserem Falle den Pädagogen und den Lehrern, ihre Theorien und Methoden vorzuschreiben.

Was für die Sozialdemokratie als kämpfende politische Partei gilt, gilt nicht für den Sozialismus als Wissenschaft. Der wissenschaftliche Sozialismus hat ein Recht, ja die Pflicht, mit seinen Grundsätzen und Arbeitsmethoden in die Gebiete der Wissenschaft, auch der Fachwissenschaften, einzutreten und sich dort seine Anerkennung zu erkämpfen. Vom Standpunkte der sozialistischen Theorie aus gewinnt manches wissenschaftliche Streben und manche Sonderforschung eine andere als die landläufige Beleuchtung, manche Arbeitsgebiete der wissenschaftlichen Forschung und Untersuchung verlieren an Bedeutung, andere werden in ihrer Bedeutung außerordentlich gehoben, und ganz neue Gebiete werden für die wissenschaftliche Arbeit neu gewonnen. Auch viele wissenschaftlichen Arbeitsmethoden erscheinen im Lichte der sozialistischen Weltanschauung anders, teils wertvoller, teils wertloser als heute.

Für die pädagogische Wissenschaft heißt das, daß sozialistisch orientierte und sozialistisch geschulte Forscher sowohl die pädagogische Theorie als auch die tausend Einzelfragen der Didaktik, Methodik und Organisation genau prüfen und von allem nur das Beste behalten. Sie haben nicht den heiligen Respekt der bürgerlichen Wissenschaft vor den bestehenden und

und den überlieferten Autoritäten, sie lassen nur gelten, was vor den Forderungen der sozialistischen Weltanschauung bestehen kann, und sie fügen in positiver Arbeit hinzu, was die bisherige Wissenschaft für die Erziehung und Schulung des Nachwuchses einer sozialistisch organisierten Gesellschaft noch nicht erarbeitet hat und nicht erarbeiten konnte.

Damit ist ein Weg angedeutet, der von sozialistischen Pädagogen der Gegenwart mit Erfolg beschritten werden kann. Es sind auch schon erfreuliche Anfänge dazu gemacht worden. So bedeutet Paul Natorps „Sozialpädagogik" einen sympathischen und ernsten Versuch, die pädagogische Theorie aus der Umklammerung durch die individualistische Weltanschauung zu befreien und sie sozialistisch zu fundamentieren. Bergemann unternimmt in seinem umfangreichen Buche „Soziale Pädagogik" einen ähnlichen Versuch. Die Bestrebungen, unsere heutige einseitige Lernschule umzuwandeln zu einer Schule der Tat, der Arbeit, liegen auf dem gleichen Wege. Auch die interessanten Versuche, durch Landerziehungsheime der heutigen Schulorganisation und Schulmethode ein überzeugendes Gegenbeispiel entgegenzustellen, sind, ohne daß eine solche Absicht bei ihren Urhebern vorhanden zu sein braucht, Vorarbeiten für die zukünftige sozialistische Erziehung.

Aber es ist nicht die Aufgabe dieses Buches, die Stellung des wissenschaftlichen Sozialismus zu den Problemen der pädagogischen Theorie und Praxis zu erörtern, sondern es soll die Stellung der Sozialdemokratie als einer kämpfenden politischen Partei zu den unmittelbaren und praktischen Aufgaben der Schulreform begründen. Diese bestimmte Abgrenzung erlaubt mir nicht nur, sondern verpflichtet mich, das weite Gebiet des inneren Schulbetriebs mit seinen unzähligen Einzelheiten nur soweit in den Bereich meiner Erörterungen zu ziehen, wie es das politische Interesse der Sozialdemokratie erfordert.

*

Theorie und Praxis.

Die Sozialdemokratie achtet wie keine zweite politische Partei die hohe Bedeutung einer fest fundierten Theorie für die praktische Arbeit; in demselben Maße würdigt sie die Notwendigkeit der Praxis für die Verankerung und Fortentwicklung der Theorie.

Was sie für sich und für den politischen Kampf anerkennt, räumt sie auch anderen ein. Sie schätzt deshalb die Bedeutung der pädagogischen Theorie für das Gesamtgebiet des Erziehungs- und Unterrichtswesens außerordentlich hoch, so hoch, daß sie verlangt, der ganze innere Schulbetrieb solle nach den Grundsätzen und Geboten der wissenschaftlichen Pädagogik organisiert werden. Diese Forderung enthält zugleich eine Polemik gegen den heutigen Zustand, da in der Organisation des Schulbetriebes der Gegenwart nicht die pädagogische Wissenschaft, sondern schulfremde und wissenschaftsfeindliche Autoritäten, insbesondere die Kirche und

die staatliche Bureaukratie, den Ton angeben. Solche unpädagogischen Faktoren will die Sozialdemokratie bei der Organisierung des inneren Schulwesens ausscheiden, die pädagogische Wissenschaft soll für die Bedürfnisse der Praxis die Führung übernehmen.

Aber die Grundsätze der Pädagogik sind wandelbar, sie hängen wie alles andere ab vom Kulturfortschritt im allgemeinen, von der Entwicklung der Wissenschaften im besonderen. Was heute gut war, ist es unter Umständen morgen schon nicht mehr. Mit der Entwicklung muß die pädagogische Theorie gleichen Schritt halten, sie muß die notwendige Fühlung mit den Wissenschaften wahren, damit sie vor der Verknöcherung und vor der Erstarrung in Schablonen behütet bleibt.

Die Sozialdemokratie ist bereit, die Erziehungswissenschaft, wo immer sich nur eine Gelegenheit dazu bietet, zu unterstützen und zu fördern. In der Gegenwart ist besonders die Universität die Stätte wissenschaftlicher Forschung. Aber die Sozialdemokratie weiß, daß auch außerhalb des Universitätslebens fleißig studiert und geforscht wird, und daß gerade in den Kreisen der Volksschullehrer viel ungesättigte Sehnsucht nach freier wissenschaftlicher Forschung vorhanden ist. Wenn Sozialdemokraten daher in Reich, Staat oder Gemeinde Gelegenheit haben, die pädagogische Forschung durch Bewilligung von Geldmitteln zu unterstützen, so werden sie stets eine offene Hand zeigen.

Freilich knüpft die Sozialdemokratie an ihre Bereitwilligkeit zur Unterstützung wissenschaftlicher Pläne Bedingungen. So verlangt sie, daß der Zweck, für den man ihre Unterstützung wünscht, auf dem Wege des Fortschritts, also im Interesse der Kulturentwicklung liegt. Die Arbeiterklasse hat so lange und so schwer unter dem Drucke rückständiger Gewalt gelebt und die bitteren Folgen rückwärtswirkender Bestrebungen so reichlich gekostet, daß sie für die Vermehrung des Druckes und die Förderung des Rückschrittes ihre Hand nicht bietet. Erfreulicherweise kommt aber jedes echte wissenschaftliche Streben letzten Endes doch der Arbeiterklasse und ihrem Befreiungskampfe zugute, so daß die Sozialdemokratie in der Unterstützung wissenschaftlicher Zwecke von jeher eine Weitherzigkeit bekundet hat wie keine zweite Partei.

In der Wissenschaft, auch in der Pädagogik, ringen oft mehrere Strömungen miteinander. Die Sozialdemokratie nimmt in der Regel zu dem besonderen Streit der Fachgelehrten keine Stellung; aber sie verlangt für die kämpfenden Parteien volle Meinungsfreiheit, besonders wird sie schützend hinter mutige Bekenner neuer Anschauungen treten. Für wissenschaftliche Untersuchungen, die mit kostspieligen Versuchen und Apparaten verbunden sind, wie es, um ein Beispiel zu nennen, bei der experimentellen Psychologie der Fall ist, wird die Sozialdemokratie bereitwilligst die notwendigen Mittel zur Verfügung stellen.

Eine weitere Bedingung, die die Sozialdemokratie an die von ihr gewünschte Unterstützung der wissenschaftlichen pädagogischen Forschung knüpft, ist das Verlangen, daß die Ergebnisse der Theorie, nicht in dickleibige Bücher eingesponnen, ein stilles Dasein in der Fachliteratur der Gelehrten führen, sondern *für die Praxis* des pädagogischen Lebens fruchtbar gemacht werden, und zwar für *alle* Kinder. Heute kommt es oft genug vor, daß über gewisse Fragen und Grundsätze in der pädagogischen Wissenschaft längst vollkommene Uebereinstimmung herrscht, während die Durchführung dieser Grundsätze, — ich nenne als Beispiel nur eine niedrige Klassenfrequenz — entweder allgemein im Schulleben oder doch in der Volksschule auf sich warten läßt.

Aber nicht immer ist die Theorie die Fahnenträgerin des Fortschritts, sehr häufig eilt auch die Praxis wegweisend voran. Begabte, weitschauende und willensstarke Praktiker versuchen die von ihnen als notwendig erkannten Forderungen und Neuerungen in die Tat umzusetzen.

Nun kann zwar nicht jeder starken Individualität im Schulleben ohne weiteres freie Hand gelassen werden, weil dabei leicht die Schulkinder und schließlich auch die Gesellschaft zu kurz kommen. Aber ein richtig organisiertes Schulwesen muß die Möglichkeit bieten, die guten Anregungen pädagogischer Pioniere auf ihre Brauchbarkeit und Zweckmäßigkeit hin zu untersuchen. Solchem Zwecke dienen *Versuchsschulen und Versuchsklassen*. Wenn eine neue Anregung von wohlwollenden und fortschrittsfreudigen Gutachtern geprüft und des Versuches wert befunden worden ist, muß auch eine Möglichkeit vorhanden sein, die Anregung durch einen praktischen Versuch zu erproben.

Die Sozialdemokratie wird nicht wie der heutige Staat starke pädagogische Anreger, Männer mit großer Liebe zu den Kindern und zu ihrem Erzieherberuf, aufs Pflaster werfen, weil sie in ihrer Methode von der üblichen Methode abweichen, sondern sie wird der erfreulichen Initiative solcher Männer, ihrer wissenschaftlichen oder praktischen Tatkraft bereitwilligst ein geeignetes Feld der Betätigung verschaffen und sie dadurch für die Gesamtheit und für den Fortschritt nutzbar machen.

Daß in den Versuchsklassen und -schulen nichts unrechtes geschieht, dafür bürgt außer dem heiligen Eifer, der begeisterte Neuerer beseelt, vor allen Dingen die öffentliche Kontrolle, unter der das ganze Schulwesen steht. Wir erwarten, daß eine demokratisch und sozialistisch organisierte Gesellschaft ein weit regeres und unmittelbareres Interesse an dem öffentlichen Erziehungswesen nehmen wird als die heutige bürgerliche Gesellschaft. Die Bemühungen, neue und bessere Wege für das allgemeine Wohl zu finden, werden sich noch dazu besonderer Aufmerksamkeit der Oeffentlichkeit zu erfreuen haben.

Zu den Versuchsschulen sind in der Gegenwart auch die schon erwähnten Landerziehungsheime, ferner die Hauslehrerbestrebungen Berthold Ottos und andere Erziehungsinstitute fortschrittlichen und freien Charakters zu rechnen. Von den Landerziehungsheimen ist besonders das erste seiner Art in Deutschland, das des Herrn Dr. Lietz, zu nennen, das in einer klugen und umsichtigen Art den Goetheschen Gedanken der „pädagogischen Provinz", den er in Wilhelm Meisters Wanderjahren entwickelt, zu verwirklichen sucht. Lietz hat die Arbeit schon fast vollständig zur Grundlage seines Erziehungsplanes gemacht; sein Streben geht ferner dahin, die Zöglinge seines Instituts zu selbständigen, vorurteilsfreien, geistig und körperlich vollentwickelten und gesunden Mitgliedern der Gesellschaft zu machen. Leider kommt dieses vortreffliche Erziehungssystem heutzutage nur wenigen Kindern wohlhabender Leute zugute.

Es muß das Bestreben sein, derartige und ähnliche nützliche Bestrebungen Einzelner mit öffentlichen Mitteln zu unterstützen und sie dadurch für die Allgemeinheit oder doch für weitere Kreise nutzbar zu machen.

*

Die Schulzucht.

In der heutigen Erziehung, in der häuslichen wie in der öffentlichen, herrscht leider immer noch als ultima ratio, als letztes Hilfsmittel, der Stock. Selbst ein fortschrittlicher Pädagoge wie der Straßburger Universitätsprofessor Ziegler schreckt nicht einmal vor einer Verballhornisierung Schillers zurück, um als „letztes Mittel, wenn kein anderes mehr verfangen will" — die Hand zu empfehlen. Als Schulrat würde er das Prügeln zwar verbieten, als Lehrer einer Untertertia oder einer Volksschule würde er aber im Notfalle zum Stocke greifen. (Allgemeine Pädagogik, S. 87.)

Es ist begreiflich, daß die heutige Gesellschaftsordnung sich nicht vom Prügeln trennen mag. Solange eine bevorzugte Klasse sich das Recht anmaßt, die übrigen Menschen für sich arbeiten zu lassen, wird sie auch nach Schutzmitteln ausschauen, durch die sie ihr Vorrecht schützen und die revoltierenden Ausgebeuteten zur Unterordnung zwingen kann. Die Macht wendet die Gewalt an, um sich Respekt zu verschaffen und die Unterdrückten zum Gehorsam und zur Demut zu erziehen. Eine Gesellschaftsordnung, die Herren und Knechte kennt, kann sich auch nicht von knechtischen Mitteln trennen.

In der sozialistischen Gesellschaftsordnung wird es keine Klassen, also auch keine Herren und Knechte geben; sie kennt nur Gleiche und Freie. Das schließt zwar nicht aus, daß es innerhalb der wirtschaftlichen und der gesellschaftlichen Organisation Ueber- und Untergeordnete geben kann. Aber dieser Unterschied hat nur technische Bedeutung, er stellt keinen

Unterschied im Werte dar, außerdem dauert die Ueberordnung des einen über andere nur so lange, wie ihn die freie Wahl durch das Volk dazu berechtigt. Aber niemals hat die Unterordnung unter freigewählte Führer und selbstgegebene Gesetze etwas Entwürdigendes, niemals verlangt sie sklavischen Gehorsam, niemals stellt sie unbillige Zumutungen an die persönliche Ehre, an das freiheitliche Empfinden, an den Charakter des einzelnen. In dem freien und gleichen Verkehr der zu sozialistischer Arbeitsgemeinschaft verbundenen Volksgenossen sind deshalb brutale Zwangsmittel unmöglich. In dem Erziehungsplane der sozialistischen Zukunft haben aus den gleichen Gründen rohe Mittel und Gewalttätigkeiten keinen Raum, der Prügel wird nur noch als ein Zeichen von verschwundener Zeiten Schande im völkerhistorischen Museum gezeigt.

Darum wird die Erziehung der Zukunft auch keinen weichlichen, lässigen, verzärtelnden Charakter tragen. Derartig erzogene Menschen würden den Anforderungen einer auf sich selbst gestellten Gesellschaft freier Arbeiter nicht genügen, eine demokratisch organisierte Gesellschaftsordnung setzt kraftvolle, energische Naturen voraus, die eine starke Initiative mit gern geübter Disziplin und freiwilligem aber unbedingtem Gehorsam gegen die selbst gegebenen Gesetze verbinden. Wir erstreben mit Diesterweg eine „Erziehung zu freiem Gehorsam gegen die Vernunft, welche dem Kinde zuerst objektiv persönlich in den Erziehern entgegentritt, dann gegen die Vernunft in ihm selber. Je freier die Institutionen eines Volkes, desto strenger muß die Erziehung sein. Das ist einer meiner fundamentalen Erziehungsgrundsätze . . . . Ich verlange Bildung des Knaben und Jünglings zu den Tugenden, welche in den besten Zeiten der alten und neuen Republiken das Eigentum der besten und hervorragendsten Menschen waren, Eigenschaften, welche zu einem freudigen Leben in Anstrengung und Kampf für das allgemeine Wohl ermutigen. Ich frage jeden, der solche Menschen will, ob sie entstehen durch Nachgiebigkeit und Weichlichkeit oder durch strenge Zucht und Ordnung — durch Zügellosigkeit und Ungebundenheit, oder durch Bekämpfung jeder Art von Schlaffheit und Willkür"? (Diesterweg, Wegweiser, S. 146.)

Diesterweg fühlt sich zu diesen Bemerkungen angeregt, als er bei einer Arbeit über den Gehorsam in der Erziehung auf den „Plan einer Nationalerziehung von Michel Lepelletier, vorgelesen und beraten im Konvent, 13. Juli 1793" stieß und darin ähnliche Ansichten über die Bedeutung einer geregelten straffen Erziehung im Gegensatz zu anarchistischer Regellosigkeit und Weichlichkeit fand. Lepelletier sagt: „Nichts ist schonungsloser gegen die Jugend als die weichliche Stimmung, die jeden Fehler mild, jede Unart geringfügig findet; nichts inhumaner als die Humanität, die der Störrigkeit mit Freundlichkeit, der Ungezogenheit mit Geduld und Nachsicht beizukommen sucht; die meisten Jünglinge, welche zugrunde

gehen, werden durch die Verweichlichung einer solchen Zucht verdorben... Sein Leben ordnen, sich beugen unter das Joch einer exakten Disziplin, sind zwei Arten von Gewöhnungen, die von höchster Bedeutung sind für das Glück unseres sozialen Lebens. Man kann diese aber nur sich aneignen in der Kindheit, in diesem Alter aber erworben, werden sie eine zweite Natur."

Das sind beachtenswerte Worte, besonders für diejenigen, die eine freie Organisation der Gesellschaft, gegründet auf Selbstverwaltung und Mitarbeit und Mitverantwortung jedes einzelnen, anstreben. Eine solche Organisation setzt freudige und willige Unterordnung des einzelnen voraus, die Fähigkeit, persönliche Neigungen und Wünsche zurückzustellen, sobald es das gemeine Wohl und die Notwendigkeit erheischen; dagegen ist ein unzufriedenes, mürrisches Auflehnen gegen jeden noch so notwendigen Zwang, der aus der Gemeinsamkeit der Interessen erwächst, ein gefährlicher Feind für die Selbstverwaltung und Selbstregierung des Volkes.

Aber eine straffe, energische Zucht in der Erziehung heißt nicht Vergewaltigung des Kindes, heißt nicht Rohheit, Unnatur und Unfreundlichkeit im Verkehr mit den Kindern; auf keinen Fall ist die Prügelstrafe mit einer solchen Zucht vereinbar. Der rohe körperliche Zwang ist unwürdig dessen, der ihn anwendet, und dessen, auf den er angewendet wird, er verroht und verhärtet beide und erreicht den Zweck nicht, dem er dienen soll. Für fein besaitete, zum Gefühl der Menschenwürde erzogene Kinder bedeutet eine körperliche Züchtigung einen unauslöschlichen Schimpf, den sie ihr Lebtag nicht vergessen. Wer aber die Entwürdigung nicht empfindet, die in der Prügelstrafe liegt, für den hat sie auch nicht die bessernde Wirkung, die man sich von ihr verspricht.

Die führenden Pädagogen haben daher auch von jeher die Prügelstrafe abgelehnt oder doch nur höchstens als ein sehr bedenkliches Mittel in Ausnahmefällen zugelassen. Rousseau, Montaigne, Schleiermacher, Ziller verwerfen sie ganz und gar, Locke, Pestalozzi, Herbart und Natorp wollen sie nur als eine sehr seltene Notwendigkeit zulassen, die für den strafenden Erzieher noch schmerzlicher sein müsse als für das gestrafte Kind. Natorp, der seinen Standpunkt in einer Abhandlung in der Deutschen Schule (Jahrgang 1897) begründet, läßt als Entschuldigung für die Anwendung der Prügelstrafe nur die Liebe zu, die den Erzieher zu diesem rohen Mittel zwinge, es aber auch zugleich heilige. Indem das Kind im Schlage selbst die Liebe spüre, die ihn führte, wandele sich die Furcht vor dem sinnlichen Schmerz in die edlere vor der entzogenen Liebe des Vaters, des Erziehers, und die Scham der erfahrenen Herabwürdigung in die brennende Scham, dem liebenden Erzieher das angetan zu haben, daß er sie dem geliebten Kinde zufügen mußte. Die Liebe allein vermöge auch den Sieg zu gewinnen über die Erkaltung und Entfremdung, die

an sich die Zufügung von sinnlichem und seelischem Schmerz zwischen Erzieher und Zögling hervorzurufen nicht umhin könne.

Man darf getrost die kleine Hintertür, die Natorp der Prügelstrafe noch offen läßt, schließen. Denn in den seltenen Fällen, für die seine Ausnahme noch zutrifft, kann man erst recht auf die Körperstrafe verzichten. In den meisten Fällen führt nicht Liebe, sondern Mangel an Selbstbeherrschung, Aufregung, Zorn, Aerger, die in vielen Fällen sogar ganz andere Ursachen haben als die zufällige Ungezogenheit des Kindes, dem prügelnden Erzieher die Hand.

Jedenfalls gilt die Natorpsche Ausnahme nur für das Haus, nicht für die Schule. Denn in der Schule, besonders in der heutigen Schule, ist kein Fall denkbar, in dem wirkliche, echte Liebe zu einem Kinde dem Lehrer den Stock in die Hand zwingt. Für die Schule gilt deshalb unbedingt die Forderung, daß die Prügelstrafe als Mittel der Schulzucht zu beseitigen ist. Leider muß diese Forderung noch in allen Staaten Deutschlands erhoben werden, da noch nirgends das Verbot der Prügelstrafe ausgesprochen ist. Im Jahre 1899 suchte der damalige preußische Kultusminister Bosse durch einen Erlaß die Anwendung der Prügelstrafe zu erschweren und dadurch zu verringern. Aber der Erlaß hat nicht lange Geltung gehabt. Besonders die Lehrer opponierten mit großer Lebhaftigkeit dagegen, so daß sie es als eine Tat des Nachfolgers Bosses, des sehr reaktionären Herrn Studt, begrüßten, als er schon im Jahre 1900 den Erlaß wieder aufhob.

Unbedingte Prügelfreiheit herrscht allerdings erfreulicherweise nicht mehr in den Schulen. Selbst Kultusminister Studt ermahnte die mit der Schulaufsicht und Schulleitung betrauten Personen, „daß sie auf eine maßvolle, die gesetzlichen Grenzen streng achtende Handhabung des nur für Ausnahmefälle bestimmten Züchtigungsrechts seitens der Lehrer ihr stetes Augenmerk richten, jedem Mißbrauch des fraglichen Rechts unnachsichtlich entgegentreten und zugleich durch zweckentsprechende Belehrung und Anleitung der jungen Lehrkräfte der ungerechtfertigten oder übertriebenen Anwendung körperlicher Strafen vorbeugen werden". Es ist für Arbeiter immerhin nützlich zu wissen, daß sie sich bei Beschwerden über prügelnde Lehrer auf einen Erlaß des preußischen Kultusministers berufen können, wenn freilich der Auslegung des Erlasses im einzelnen auch Tor und Tür nach allen Richtungen geöffnet ist.

Die Lehrer empfinden es als Kränkung, wenn sie, wie es häufig vorkommt, Prügelpädagogen genannt und für die Roheiten einzelner verantwortlich gemacht werden. Es ist den Lehrern zuzugeben, daß sie nicht aus purer Lust am Schlagen an dem Recht der körperlichen Züchtigung festhalten, und daß es entschuldigende Momente für sie gibt. Die „Pädagogische Zeitung" schrieb in einer Besprechung des Bosseschen Züchtigungs-

erlasses: „Ueberfüllte Schulklassen, schlechte Lehrmittel, ungenügende Schulräume, Ueberlastung der Lehrkräfte, in dem Fall, daß nicht für jede Klasse eine Lehrkraft vorhanden ist, ungünstige Unterrichtszeit (am frühen Morgen), Ermüdung der Kinder durch die Erwerbsarbeit und das Vorhandensein von einzelnen anormalen Kindern (sittlich Gefährdete, Halbidioten, Viersinnige) sind äußere Momente, welche die Schulerziehungsarbeit so erschweren können, daß nur noch der Stock die Maschine in Gang halten kann." (Jahrgang 1899, S. 418.) Zwar rechtfertigen diese Umstände immer noch nicht die Prügelstrafe, zumal zahlreiche Lehrer trotzdem ohne sie auskommen; aber es läßt sich nicht bestreiten, daß die „Pädagogische Zeitung" eine Reihe wichtiger Gründe anführt, die den einzelnen prügelnden Lehrer entschuldigen, dafür allerdings um so schärfer das heutige Schulsystem anklagen. Wenn auch für die Volksschulen die äußeren Vorbedingungen für einen regelrechten Unterrichtsverlauf geschaffen würden, wie sie in den höheren Schulen meistens vorhanden sind, würde auch den pädagogisch schwächeren Lehrkräften jedwede Ausrede für die Anwendung der Prügelstrafe entzogen.

Und noch eine Entschuldigung für prügelnde Lehrer darf ich nicht unerwähnt lassen, zumal in diesem Punkte ein jeder Arbeiter und jede Arbeiterin die Möglichkeit haben, zu ihrem Teile zur Besserung beizutragen: auch im proletarischen Hause muß die Prügelstrafe beseitigt werden! Heute kann sich der Lehrer darauf berufen, daß auch die Eltern ihre Kinder prügeln, so daß die Kinder daran gewöhnt worden sind, erst in einer gehörigen Tracht Prügel den eigentlichen Abschluß einer unrechten Handlung zu erblicken.

Die Berechtigung dieses Einwandes läßt sich nicht bestreiten. Wer verlangt, daß in der Schule die Prügelstrafe abgeschafft wird, darf nicht selbst ein Prügelpädagoge sein. Je mehr die Eltern das Ehrgefühl ihrer Kinder von klein an hüten, je ängstlicher sie besorgt sind, die feineren Regungen der Kindesseele nicht durch rohe Mittel, durch Ohrfeigen und Stockprügel, abzustumpfen, um so weniger wird ihr Kind in der Schule dem Lehrer einen Anlaß bieten, den Stock in Bewegung zu setzen. Vergreift sich ein Lehrer aber doch an ihrem Kinde, so wird dieses selbst die ihm angetane Schmach so bitter empfinden, daß es bei seinem Vater Schutz sucht. Und dieser steht dann auf sicherem Boden, wenn er den prügelnden Lehrer zur Verantwortung zieht.

*

Die Gliederung des Schulorganismus.

Die Gliederung des gesamten Schulwesens vom Kindergarten bis zur Universität habe ich in dem Abschnitte über die Einheitlichkeit dargelegt. Es kamen hierbei in erster Linie soziale und schulpolitische

Erwägungen in Betracht. In diesem neuen Abschnitte ist nur von der Gliederung des einzelnen Schulorganismus die Rede; hierfür entscheiden in erster Linie örtliche und pädagogische Faktoren.

Die örtlichen Umstände spielen insoweit eine Rolle, als sich nicht ohne weiteres, ohne Rücksicht auf die Größe des Ortes und die Zahl der Schüler, für alle Orte die gleiche Form und Gliederung des Schulorganismus vorschreiben läßt. Wenn in einem Orte nur zehn schulpflichtige Kinder vorhanden sind, so kann für diese wenigen Kinder nicht eine achtklassige Schule eingerichtet werden. Aber auch pädagogische Gründe müssen bei dem stufenweisen Aufbau einer einzelnen Schule zu Rate gezogen werden, weil mit der äußerlichen Einteilung der Kinder nach dem Lebensalter keineswegs der Mannigfaltigkeit der Kinder, ihrer Anlagen und Neigungen, in ausreichendem Maße Genüge geschieht.

In der Schule der Gegenwart spielen leider nicht die berechtigten örtlichen und die pädagogischen Gründe die Hauptrolle für die Organisierung der Schule, sondern lediglich finanzielle. Weil vielgliedrige Schulorganismen teurer sind als wenig oder gar nicht gegliederte, so wird die Entwicklung der Schulen an allen Ecken und Enden gehindert und beschränkt und die Schulorganismen im Zustande schwerfälliger Unbeholfenheit gehalten. Ungefähr 25 000 von rund 38 000 preußischen Schulen (siehe die genauen Zahlen auf Seite 24) sind Schulorganismen primitivster, unentwickeltster Art, sind einklassige, Halbtags- und sonstige zweiklassige Schulen, und in solchen Schulen werden 1,8 Millionen Schulkinder, fast der dritte Teil aller Schulkinder, unterrichtet; ungefähr 4 Millionen Kinder besuchen Schulen mit 3 bis 7 Klassen, also mehr oder weniger entwickelter Organisationsformen; und nur etwas über 400 000 Kinder in 544 Schulen genießen den Vorzug eines Unterrichts in vollentwickelten achtklassigen Schulsystemen.

Diese erziehungsfeindliche Rückständigkeit wird nicht durch lokale Schwierigkeiten, wie ich sie oben andeutete, entschuldigt. Läßt sich auch bei zehn und zwanzig Schulkindern noch keine achtklassige Schule errichten, so aber doch schon eine mehrklassige, mindestens eine dreiklassige, die die Schulkinder in drei größere Abteilungen scheidet und sie getrennten Klassen und besonderen Lehrern zuweist. Wenn dadurch Klassen von 5 bis 10 Schülern geschaffen werden, so ist das pädagogisch kein Nachteil. Jedenfalls wäre es weit besser, als wenn wie heute solche kleinen Klassen nicht aus pädagogischen sondern allenfalls aus schulfremden konfessionellen Rücksichten geschaffen werden.

Leider liegen den herrschenden Gewalten im heutigen Staate sachliche pädagogische Erwägungen fern, so daß sie hohnlachend über unseren Vorschlag hinweggehen. Für den organisatorischen Aufbau der heutigen Volksschule gelten andere Grundsätze, als die Pädagogik und das Interesse

an einem gründlich gebildeten Volke sie erfordern. „Normale Volksschuleinrichtungen sind in Preußen nach den geltenden Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 „die mehrklassige Volksschule, die Schule mit zwei Lehrern und die Schule mit einem Lehrer, welche entweder die einklassige Volksschule oder die Halbtagsschule ist". Die Allgemeinen Bestimmungen hüten sich ängstlich, ein Maximalziel aufzurichten, dafür setzen sie den unsicheren Ausdruck „mehrklassige Volksschule", der an einer anderen Stelle (in § 5) in „Schulen von drei und mehr Klassen" umgewandelt ist. In der einklassigen Schule „werden Kinder jedes schulpflichtigen Alters in ein und demselben Lokale durch einen gemeinsamen Lehrer gleichzeitig unterrichtet. Die Zahl derselben soll nicht über achtzig steigen". Bis zu achtzig Kinder jedes Schulalters soll darnach ein einziger Lehrer unterrichten, und eine solche Schule gilt in Preußen als „normal"! Das Ungeheuerlichste aber ist die beschämende Tatsache, daß in unzähligen einklassigen Schulen weit über 80 Kinder von einem Lehrer unterrichtet werden müssen. (Siehe die Zahlen auf Seite 22 f.)

Wenn selbst die zahlreichen sonstigen Unzulänglichkeiten der einklassigen und der Halbtagsschule nicht vorhanden wären, so ist allein schon der Mangel an Gliederung, die Schwerfälligkeit und plumpe Gleichgültigkeit, mit der sie Kinder aller Alters-, Intelligenz- und Erfahrungsgrade durcheinander schüttet, ein so schwerer Verstoß gegen die elementarsten Erfordernisse der Pädagogik, daß sie für einen Kulturstaat nicht in Frage kommen sollte.

Auf dem Lande herrschen in der Regel die rückständigsten Elemente, in Preußen besonders das volks- und bildungsfeindliche Junkertum. Wenn diese Herren die Volksschuljugend in unerhörter Weise benachteiligen, weil ihnen ihr Geld in demselben Maße lieb wie die Bildung der Landkinder verhaßt ist, so ist das verständlich. Aber auch in den angeblich bildungsfreundlichen Städten steht es um die Schulorganisation sehr mangelhaft, wie die mitgeteilten Zahlen deutlich erkennen lassen. Man versucht hier das Bestreben, für die Volksschulen möglichst keinen Groschen zuviel auszugeben, mit pädagogischen Gründen zu bemänteln; man beruft sich auf verstorbene Pädagogen wie Dörpfeld, der der vierklassigen Schule das Wort redete, um wenig gegliederte Schulsysteme zu rechtfertigen und den Ausbau der Schulen zum achtklassigen System zu verhindern. Aber abgesehen davon, daß Dörpfeld auf Grund der ganz anders gearteten Verhältnisse des Jahres 1877 urteilte, sind auch seine Gründe nicht stichhaltig. Die fünf- und mehrklassigen Schulen großer Städte waren in seinen Augen „leibhaftige Schulungeheuer, pädagogische Kasernen, Bildungsfabriken, über die man nur fragen kann: Was hindern sie das Land"? (Zitiert Deutsche Schule, XI, S. 529.)

Man braucht keineswegs in der modernen Riesenschule das Ideal zu sehen; aber vorläufig liegt bei den Verhältnissen der Großstadt der

große Schulorganismus auf dem Wege der Entwicklung. Im übrigen hat die Größe des Schulhauses mit der inneren Gliederung der Schule nichts zu tun. So groß oder so klein auch das Schulhaus sein mag, so muß doch in jedem Falle der nächsten und natürlichsten Einteilung der Schulkinder nach dem Lebensalter Rechnung getragen werden. Ich schließe mich in der Befürwortung des achtklassigen Schulsystems den Gründen an, die der Schöneberger Lehrer E. Schwartz seit Jahren (in seinem Buche „Organisation und Unterrichtserfolge der städtischen Volksschulen in Deutschland" und in einer Reihe von Artikeln der Päd. Ztg.) unter Vorlegung unanfechtbaren statistischen Materials vertritt.

„Unsere Zeitrechnung", sagt Schwartz (Päd. Ztg. 1911, S. 27), „bedingt eine jährliche Einschulung. Mit jeder Einschulung tritt eine neue Schülergeneration ein, die auf einer geringeren Bildungsstufe als die vorhergehende steht. Daraus folgt, daß für acht Jahre ein achtstufiges Schulsystem naturgemäß ist. Wenn Dörpfeld seinerzeit das vierstufige System als das beste bezeichnete, so vereinigte er stets in jeder Stufe zwei Jahrgänge, die im Wechsel mündlich und schriftlich unterrichtet wurden. Das bedeutet nach unseren heutigen Begriffen keine volle Ausnutzung der Schulzeit. Diese ist nur dann gegeben, wenn jede Schülergeneration eine besondere Stufe für sich bildet. Tatsächlich bleibt auch bei dieser Einrichtung das Gros der betreffenden Generation zusammen und gelangt in seiner überwiegenden Mehrheit bis zur obersten Klasse. Anders sind die Verhältnisse bei allen wenigerstufigen Systemen. Bei diesen sind in der obersten Klasse zwei, drei und mehr Schülergenerationen vertreten. Dieser Umstand bewirkt, daß nur eine begrenzte und wesentlich geringere Zahl aus den einzelnen Jahrgängen nach oben gelangen kann, weil die drei Jahrgänge der Oberklasse einen Druck nach unten hin ausüben. Die Folge davon ist, daß auf den einzelnen Stufen auch solche Kinder zurückbleiben müssen, die versetzungsfähig für eine höhere Stufe wären. Solche Zustände können nicht als normal, sondern nur als Notbehelf bezeichnet werden. Aus den angeführten Gründen sind für alle Orte, die eine ausreichende Schülerzahl besitzen, die wenigerstufigen Systeme abzulehnen, und nur das System hat Berechtigung, das für jede Schülergeneration auch eine besondere Klasse vorsieht".

Sozialdemokratische Schulpolitiker müssen schon aus dem wichtigen Grunde für den Ausbau der Volksschule zum achtstufigen Schulsystem eintreten, weil jede niedrigere Organisationsform den Anschluß der Volksschule an die höhere Schule erschwert. Der unmittelbare Anschluß für solche Kinder, die in eine höhere Schule übergehen sollen, kann außerdem durch besondere Anschlußklassen erleichtert werden.

Diesem Zwecke dient auch bis zu einem gewissen Grade das sogenannte „Mannheimer Schulsystem", das von dem Prinzip aus-

geht, die Kinder nach ihrer Begabung zu besonderen Förderklassen zu vereinigen. Doch lassen sich diesem System ernste Bedenken entgegenhalten; es berücksichtigt zu einseitig die intellektuelle Begabung und führt dadurch Scheidungen der Kinder herbei, die sehr häufig zu persönlichen und pädagogischen Ungerechtigkeiten werden.

Mit der Frage der Organisation der einzelnen Schule hängt die Frage der Organisation der einzelnen Klasse eng zusammen, und zwar handelt es sich hierbei zunächst um die Besetzung der Klassen. In der Pädagogik hat man sich zur Zeit auf die Zahl von 30 Kindern für eine Klasse geeinigt. Nur bei einer solchen mäßigen Besetzung der Klassen ist es dem Lehrer möglich, sein Unterrichtsziel zu erreichen, nur dann bleibt ihm auch die Zeit und die Möglichkeit, der Individualität der einzelnen Schüler Rechnung zu tragen. Ich halte die Zahl 30 eher für zu hoch als für zu niedrig, da bei so vielen Kindern die Last für den Lehrer schon reichlich groß ist, sofern man von ihm verlangt, daß er nicht ein gleichgültiger Schulhandwerker, sondern eine begeisternde und begeisterungsvolle schöpferische Persönlichkeit, ein wahrhafter Erzieher sein soll, der möglichst zu allen ihm anvertrauten Kindern ein enges freundschaftliches Verhältnis findet.

Wie sehr in der Stadt und auf dem Lande die pädagogische Forderung der Klassenbesetzung mit Füßen getreten wird, habe ich früher an zahlreichen Beispielen gezeigt. Ich kann mir aber nicht versagen, an dieser Stelle noch auf eine statistische Uebersicht aufmerksam zu machen, die in den „Schulstatistischen Blättern" (Jahrgang 1911, S. 6 ff.) über Schulverhältnisse in 55 deutschen Städten gegeben wird. Daraus ergiebt sich wiederum auf Grund des neuesten Materials, daß die Volksschule auch in dieser Frage erheblich gegen die höheren Schulen benachteiligt wird. „Die höchsten Frequenzen haben die Schulen in Gelsenkirchen mit 63,1 und in Bochum mit 60,7, es haben ferner 6 Orte 55 bis 60, 13 Orte 50 bis 55, 20 Orte 45 bis 50, 10 Orte 40 bis 45, endlich haben Plauen 39,9 und Leipzig und Lübeck 37 im Durchschnitt und damit die günstigsten Frequenzen. In den höheren Schulen ist die ungünstigste Durchschnittsfrequenz der Klasse mit 34,2, noch um 2,7 besser als die günstigste Volksschulfrequenz, halten sich in der Mehrzahl sogar noch unter 30." Dieses Messen mit zweierlei Maß entspricht freilich durchaus dem Klassencharakter des ganzen heutigen Schulwesens. Auf der Königsberger Lehrerversammlung im Mai 1904 erzählte der hessische Schulrat Scherer, daß es ihm in langsamer Arbeit gelungen sei, die Volksschulklassen in Worms, seinem damaligen Wirkungskreise, zu verkleinern. Da trat ein Gymnasialprofessor in der Stadtverordnetenversammlung auf und legte dar, „daß die Volksschule ungeheuer viel Geld koste und man hier sparen könne. Er verlangte, daß jede Klasse nicht unter 62 und bis 80 Kinder habe. Da nun die wirt-

schaftlichen Verhältnisse nicht sehr günstig waren, fanden seine Worte Anklang und man handelte darnach. Auf der anderen Seite fand man es für billig, daß die Vorschulklassen, die 60 Kinder hatten, geteilt wurden". (Stenographischer Bericht, abgedruckt in der Päd. Ztg. 1904, S. 545.)

Mit der Klassenorganisation hängt noch die Frage zusammen, ob dem Klassenlehrer oder dem Fachlehrer, dem alljährlichen Wechsel der Lehrer oder der Fortführung der Klassen durch denselben Lehrer der Vorzug zu geben sei. Pädagogisch nachteilig ist es, wenn die Lehrer jährlich wechseln, da sie dann keine richtige Fühlung mit den Schülern gewinnen können; ebenfalls nachteilig ist es, wenn schon auf der Unter- und Mittelstufe das Fachlehrersystem eintritt. Aber es würde auch nicht zweckmäßig sein, wenn der gleiche Lehrer die Schüler durch alle Schuljahre hindurch begleitete, weil die unausbleibliche Einseitigkeit des Lehrers die Schüler schädigen würde; ebenfalls ist es in den meisten Fällen nicht zu empfehlen, daß ein Lehrer in allen Fächern unterrichtet, da dazu Lehrpersonen von solcher Vollkommenheit der Anlagen und des Könnens notwendig wären, wie sie zurzeit überhaupt kaum vorkommen und auch bei besserer Vorbildung der Lehrer wegen der Verschiedenartigkeit der menschlichen Natur nur selten vorhanden sein werden. Es ist deshalb zu empfehlen, die Klassen während einiger (drei bis vier) Jahre von demselben Lehrer fortführen zu lassen; auf der oberen Stufe ist auch das Hinzutreten von Fachlehrern zuzulassen.

*

Der Lehrplan.

Gliedert die Schulorganisation die Gesamtheit der Schulkinder nach ihrem Lebensalter in Abteilungen und Klassen, so gliedert der Lehrplan den gesamten Lehrstoff der Schule in Teile und Gruppen, die den Abteilungen und Klassen entsprechen.

Der Lehrstoff ist nichts Dauerndes und Feststehendes, er richtet sich nach dem Bedürfnis der Klassen, die Geist und Inhalt des Schulwesens bestimmen. Da die heutige Klassenscheidung ganz verschiedenartige Schulorganismen für die herrschende Gesellschaft und für die Arbeiterklasse geschaffen hat, so unterscheidet sich auch der Lehrstoff der höheren Schulen so völlig von dem der Volksschulen, wie die Organisationen beider Schularten auseinandergehen. Die höhere Schule „muß dem Wandel folgen, der im Geistesleben der Völker sich vollzieht, sie muß ihren Lehrplan umbilden, wenn er nicht mehr in der gehörigen Verbindung mit den veränderten Zeitansprüchen an eine höhere Allgemeinbildung steht". (Rethwisch, Das Unterrichtswesen des deutschen Reiches, Bd. II, S. 40.) Daher ist

denn auch in den letzten Jahrzehnten der Lehrstoff und Lehrplan der höheren Schulen fortwährend geändert worden. Bis 1882 galten die alten Lehrpläne, die im Jahre 1856 aufgestellt waren; aber schon 1890 wurden durch eine Initiative des deutschen Kaisers die Lehrpläne abermals moderniſiert. „Ueberall verminderte sich die Stundenzahl der alten Sprachen, insbesondere auf Kosten des Lateinischen, und erhöhte sich die für das Deutsche. Die Einführung in die Geisteswelt der fremden Völker durch die Lektüre ihrer Schriftsteller wird dem Sprachunterricht mit verstärktem Nachdruck zur Hauptaufgabe gemacht. Die Geschmacks-, Gemüts- und Charakterbildung soll neben der des Verstandes voll zu ihrem Rechte kommen. Der Gesundheitspflege und den Leibesübungen wird vermehrte Beachtung zugewandt.“ (Rethwisch, a. a. O., S. 45.) Und im Jahre 1900 war schon wieder eine Konferenz, in der die Reform der höheren Schule vorläufig zu einem Abschluß gelangte.

Die Volksschule hat der herrschenden Gesellschaft weniger Kopfschmerzen verursacht. Für sie gelten durchweg noch alte Bestimmungen und Verordnungen, die teilweise schon vor länger als einem halben Jahrhundert aufgestellt worden sind. In Preußen herrschen noch die Allgemeinen Bestimmungen vom Jahre 1872, die in § 13 als Lehrgegenstände der Volksschule bestimmen: „Religion, deutsche Sprache (Sprechen, Lesen, Schreiben), Rechnen nebst den Anfängen der Raumlehre, Zeichnen, Geschichte, Geographie, Naturkunde, Singen, und für die Knaben Turnen, für die Mädchen weibliche Handarbeiten.“

Das ist das karge, reizlose Mahl, das für die Kinder des Volkes aufgetischt wird. Wenn es nach den zur Zeit noch herrschenden Parteien allein ginge, so würden sie den reizlosesten und unbrauchbarsten Teil dieser geistigen Nahrung, den Religionsunterricht, noch mehr verstärken auf Kosten gesünderer Speisen. Das vor einigen Jahren in Preußen beschlossene Schulunterhaltungsgesetz hat dieses Bestreben der Ritter und Heiligen deutlich genug verraten. Es ist lediglich auf die große moralische Wucht, die das Aufsteigen der Arbeiterklasse auf die gesamte Kulturentwicklung ausübt, zurückzuführen, wenn dennoch hier und da, besonders in den großen Städten, ein langsamer Fortschritt auch in den Lehrzielen, Stoffen und Plänen der Volksschule zu verzeichnen ist. Allerdings muß anerkannt werden, daß sich auch von jeher in der Volksschullehrerschaft und in der Volksschulpädagogik ein starkes Streben nach vorwärts geäußert hat. Aber solange predigte aller Lehreridealismus tauben Ohren, solange nicht das Volk selbst die Kraft und das Klassenbewußtsein gewann, um sich mit eigenen Händen sein Geschick zu schmieden.

Der jetzige Lehrplan der Volksschule ist auf die Bedürfnisse der bürgerlichen Gesellschaft zugeschnitten. Die Religion steht nicht nur in der Reihenfolge, sondern auch in der allgemeinen Wertung und in der

Stundenzahl allen anderen Fächern voran. Die herrschende Gesellschaft will, daß „dem Volke die Religion erhalten" bleibt, weil sich ein zu Demut und Gottesfurcht erzogenes Volk besser regieren und ausbeuten läßt als eine freie und selbstbewußte Arbeiterklasse. Das Lesen hatte in den Anfängen der Volksschule nur den Zweck, den Religionsunterricht zu unterstützen. Noch bis heute bringt es der deutsche Unterricht nicht zustande, die Volksschüler zum richtigen Gebrauch ihrer deutschen Muttersprache zu befähigen. Von den Anfängen des Zeichnens, Rechnens und der Raumlehre versprach sich die profitlüsterne Bourgeoisie der siebziger Jahre des vorigen Jahrhunderts besonderen Nutzen bei der Ausbeutung der Arbeiter. Selbst der Turnunterricht schien ihr aus wirtschaftlichen Gründen nützlich: bei dem Mangel aller Arbeiterschutzvorrichtungen in den Fabriken schützte eine gewisse Gelenkigkeit vielleicht vor Unfällen!

Ueberhaupt ist der ganze Lehrplan der Volksschule, bei Licht betrachtet, nichts anderes als eine verunglückte und armselige Imitation des Lehrplans der höheren Schulen. Freilich nicht seinem Inhalte, sondern nur seinem allgemeinen Charakter nach! Die höhere Schule hat den Zweck, die herrschende Klasse, die für sich die geistige Arbeit der Gesellschaft, die Leitung der Produktion, die Regierung und Verwaltung des Staates, die Pflege von Kunst und Wissenschaft reserviert hat, für diese mehr oder weniger rein geistigen Zwecke vorzubereiten. Dadurch hat sich die Tradition gebildet, als ob eine Schule überhaupt nur den Zweck hat, Wissen zu vermitteln, als ob eine Schule nur Lernschule, nur Darbieterin und Einprägerin von theoretischem Können sei. Mochte diese Anschauung bei der heutigen Art und Weise der gesellschaftlichen Produktion, bei der Trennung der geistigen von der körperlichen Arbeit, für die Schulen der herrschenden Gesellschaft, für die höheren Schulen und Universitäten, einen Sinn haben, so mußte sie für das Proletariat geradezu lächerliche Schulzustände herbeiführen. Man hat den Arbeiter von der geistigen Arbeit in der Produktion getrennt, man zwingt ihn zu rein mechanischen geisttötenden Handlangerfunktionen, aber man bietet ihm eine rein intellektuelle Bildung in der Schule. Zwar eine elende, eine unzureichende — den Abhub der Bildung der höheren Schulen, aber doch eine Geistesbildung, die aber leider keinerlei unmittelbare und kaum auch nur mittelbare Verbindung mit seiner Berufsarbeit hat. Der Arbeiter darf daher auch sein Schulwissen so schnell wie möglich wieder vergessen, er vermißt es nicht in seiner Berufstätigkeit. Stehen doch neben ihm im Arbeitsprozeß ausländische Konkurrenzarbeiter, die nicht nur noch weniger wissen als er, sondern die nicht einmal die deutsche Sprache beherrschen!

In diesem falschen Lehrziel der Volksschule und den infolgedessen auch fehlerhaft konstruierten Lehrplänen liegt die Hauptursache für die ungenügenden Ergebnisse der heutigen Volksschule.

Die Arbeit als Grundlage des Lehrplans.

Die Schulreform der sozialistischen Zukunft wird alle herkömmlichen Lehrpläne über den Haufen stoßen, sowohl die der höheren als auch die der niederen Schulen.

Die Einheitsschule der Zukunft verlangt einen einheitlichen Lehrplan, der den Lehrstoff für den gesamten Nachwuchs der Gesellschaft, vom Kindergarten bis zur Hochschule, systematisch gliedert.

Das Lehrziel wird sein, jeden einzelnen nach Maßgabe seiner völlig erschlossenen körperlichen und geistigen Kräfte und Neigungen zur vollen und tätigen Anteilnahme an der gesellschaftlichen Kultur seiner Zeit zu befähigen.

Die Grundlage der gesamten Kultur aber ist die Arbeit, die gesellschaftliche Produktion. Sie hat die Menschheit aus der Barbarei bis in die Zivilisation geführt, sie trägt den ungeheuren Bau des Kulturlebens der Gegenwart, in ihr ruhen die Kräfte für die Weiterentwicklung der Menschheit. Wer die Kultur der Gegenwart verstehen und in ihr und für sie tätig sein will, muß den Entwicklungsgang der Arbeit kennen, muß die gesellschaftliche Arbeit in ihren tausendfältigen Formen, in ihren kausalen Zusammenhängen, in ihrer schöpferischen Kraft würdigen können. Man lernt die Arbeit aber nicht aus Büchern kennen oder dadurch, daß man sich mit den Händen in den Hosentaschen hinstellt und zuschaut, wie andere arbeiten, sondern dadurch, daß man selbst Hand anlegt, daß man selbst arbeitet.

Wenn man schlechthin von Arbeit spricht, so hat man dabei zunächst nur die Arbeit im engeren Sinne, die körperliche Arbeit, im Auge. Sie ist im Laufe der jahrtausendelangen Kulturentwicklung verkannt und mißachtet worden, obwohl sie für jeden geistigen Fortschritt die Voraussetzung bildete oder doch mit ihm unlöslich verbunden war. In der sozialistischen Zukunft wird die geistige Arbeit aus der „glänzenden Isolierung", zu der sie durch die herrschenden Klassen aller Zeiten gezwungen war, befreit werden, ebenso wird die körperliche Arbeit aus dem Banne der geistigen Verödung und Entseelung erlöst werden, zu dem sie mehr als alle früheren Produktionsweisen die kapitalistische Industrie verurteilt hat. Es wird nicht mehr als ein hochmütiges Vorrecht gelten, wenn einer vorzugsweise geistig tätig sein kann, und es wird nicht mehr eine Entwürdigung sein, wenn einer hauptsächlich durch körperliche Arbeit der Gesellschaft dient; sondern es wird jeder, dem nächsten gleichgeachtet, an der Stelle seine Schuldigkeit tun, für die ihn Anlagen und Fähigkeiten und das öffentliche Vertrauen am geeignetsten machen.

Der einzelne kann aber nur dann wissen, ob er für die eine oder andere Art der gesellschaftlichen Arbeit paßt, wenn er die verschiedenen

Arbeitsweisen kennen gelernt hat. So wie heute einer erst die Anfänge des geistigen Wissens, der Sprachen, der Mathematik, Geschichte, künstlerischen Betätigung, kennen gelernt haben muß, ehe er entscheiden kann, ob er sich für die eine oder andere Art des besonderen Wissens eignet, so wird in Zukunft jeder einzelne mit den Elementen der gesamten gesellschaftlichen Arbeit vertraut gemacht werden. Es wird ein Elementarunterricht der körperlichen Arbeit, eine Art ABC der Technik gelehrt und geübt werden, die wichtigsten Elemente der Arbeit, den Gebrauch der notwendigsten Arbeitsgeräte, des Spatens, des Hobels, der Säge, des Hammers, der Feile, lernt der Schüler so selbstverständlich und so gleichberechtigt kennen wie das ABC des geistigen Wissens. Und so wenig das Schreiben und Lesen und Rechnen heute geübt wird, damit jeder einzelne ein grundgelehrter Sanskritforscher oder ein tiefsinniger Historiker oder ein blendender Poet oder ein mathematisches Genie wird, immerhin aber doch zu dem Zwecke, ihm die ersten Wege zu diesen Zielen zu zeigen und zu bahnen und seine selbständige Weiterentwicklung anzuregen, so wenig soll das Kind im Arbeitsunterricht die Elemente der körperlichen Arbeit und der Technik kennen lernen, um auf allen Gebieten ein hervorragender Techniker und Künstler zu werden, aber doch wiederum in der bestimmten Absicht, ihm alle Möglichkeiten für seine körperliche und geistige Betätigung aufzuschließen.

Es wäre töricht, gegen die unübersehbare Teilung der technischen und geistigen Arbeit anzukämpfen. So bedauerlich die dadurch bewirkte Einseitigkeit der Arbeit für den einzelnen Arbeiter im Zeitalter der kapitalistischen Produktion ist, so hat die Arbeitsteilung doch ihr ungeheueres Verdienst an der Entwicklung der Technik und der gesellschaftlichen Produktion. Obwohl die Arbeiter am meisten unter den geistig und seelisch verödenden Folgen der Teilarbeit zu leiden haben, sind sie doch weit davon entfernt, diesen Entwicklungsfaktor zu verdammen und auf seine Kosten die Zeiten des seligen Handwerks zurückzuwünschen. Wohl aber haben die denkenden und klassenbewußten Arbeiter der Neuzeit den brennenden Wunsch, die gesellschaftliche Produktion so zu gestalten, daß die Teilarbeit ihre Schrecken für den einzelnen verliert, ohne doch ihren hohen gesellschaftlichen Wert einzubüßen.

Das wollen sie durch die Vergesellschaftlichung der Produktionsmittel, durch die Befreiung der Arbeit erreichen. Sie wollen der Arbeit ihren knechtischen, entwürdigenden Charakter nehmen, sie wollen sie so organisieren, daß sie etwas Liebes, Leichtes, Erwünschtes wird, daß der Gedanke an Qual und Beschwerde gar nicht aufkommen kann, so wenig wie dem Klaviervirtuosen noch die Beherrschung der Technik irgendwelche Sorge bereitet, sodaß er sich, ungehindert durch die technischen Schwierigkeiten, ganz dem inneren Gehalte des Musikstückes widmen kann.

Für eine solche Organisation der gesellschaftlichen Arbeit ist ein Arbeitsunterricht eine notwendige Voraussetzung. Die Arbeitsteilung verliert ihre Schrecken, einmal dadurch, daß sie den einzelnen nicht Tag für Tag von früh bis spät, sondern nur vorübergehend belastet, sodann aber in noch entscheidenderem Maße dadurch, daß jeder einzelne das Zusammenwirken aller Teilarbeiten zum einheitlichen Ganzen und die Bedeutung jeder einzelnen, an sich noch so unbedeutenden Teilarbeit für den geregelten Verlauf des Ganzen versteht und würdigt.

Diese Fähigkeit vermag der einzelne schon in der Schule zu erlernen, wenn die Arbeit das herrschende Prinzip für die Gestaltung des inneren Schulbetriebes, für den Lehrplan ist. Je länger die Kinder in gemeinsamen Schulen und in gemeinsamer Arbeit beieinander bleiben, je mehr sie miteinander in das Räderwerk der gesellschaftlichen Produktion hineingeführt werden, um so besser werden sie ihre eigene Stellung im technischen Getriebe der Gesellschaft finden, und um so besser werden sie sich im späteren Leben auf ihren getrennten Posten gegenseitig achten.

Zweifellos war es erzieherisch von hohem Werte, wenn in früheren Epochen der gesellschaftlichen Arbeit, besonders beim Handwerker und Bauern früherer Zeiten, das Kind in der Werkstätte und auf dem Ackerland halb spielend, halb ernsthaft lernte, vom Vater angewiesen wurde, diesen in Liebe unterstützte und so allmählich in den väterlichen Beruf hineinwuchs. Aber diese schönen Zeiten sind vorbei, sind dem modernen Großbetrieb mit seinem maschinellen Betrieb gewichen. Für zahlreiche Produktionsgebiete verlohnt sich eine Lehrlingsausbildung der jugendlichen Arbeiter überhaupt nicht mehr, die Schulentlassenen kommen in die Fabrik, werden in einigen Tagen oder Stunden zu einer mechanischen Teilarbeit abgerichtet und — „verdienen". Auch die Handwerksberufe spezialisieren sich immer mehr, so daß hier der Lehrling auch nicht mehr die Gesamtheit der Arbeiten und Formen seines Berufs, sondern nur die zufälligen Spezialitäten seines Meisters kennen lernt.

Die Entwicklung der Produktion und im besonderen die der Technik wird auf dem bisherigen Wege nicht rückwärts schreiten, so daß eine besondere Berufsausbildung innerhalb zahlreicher Produktionsgebiete immer unnötiger wird. Um so notwendiger aber ist es im Interesse der allseitigen Ausbildung des einzelnen wie auch für die Bedeutung des einzelnen für die Gesamtheit, daß die Schule übernimmt, was die Produktion als hemmenden Ballast über Bord geworfen hat. Die Schule muß die allgemeinen technischen Kenntnisse allgemein an alle Kinder vermitteln, auf ihren höheren Stufen aber auch die besonderen Fachkenntnisse und -fertigkeiten, die für die einzelnen Berufe notwendig sind. Die jetzigen zufälligen und unvollkommenen Zwischenglieder zwischen Schule und Beruf, der Handfertigkeitsunterricht, die Fortbildungs- und Fachschulen müssen im

Zeichen des Arbeitsunterrichtes mit dem eigentlichen Schulbetriebe zu einem organischen Ganzen zusammengeschweißt werden.

Es unterliegt keinem Zweifel, daß solche Anforderungen an die Schule den Rahmen sprengen, in den der heutige Lehrplan den Unterrichtsstoff spannt. Selbst wenn der Arbeitsunterricht sich als ein harmloses neues Fach in die Schule einordnen ließe, so müßte Platz für ihn geschaffen werden, was nicht ohne Beschwerden und Einwände vor sich gehen würde. Aber es handelt sich nicht um den Arbeitsunterricht als ein bescheidenes Spezialfach, sondern es handelt sich um eine neue Grundlegung der ganzen inneren Schularbeit, um ihre Neuorientierung an dem Maßstabe, den die Arbeit als Grundprinzip für Lehrstoff und Lehrmethode aufstellt. Früher war einmal das gedächtnismäßige Auswendiglernen das Grundprinzip der Schule, später trat als Gewinn der bürgerlichen Aufklärung das Prinzip der Anschauung neben das alte Prinzip, das es zum Teil verdrängte. Als neues regelndes Prinzip führt der Sozialismus die Arbeit, das Schaffen, das Tun in die Schule ein.

Ob es gelingt, diesem Prinzip schon in der Gegenwart volle Geltung zu verschaffen, ist sehr fraglich. Bei dem heute herrschenden kapitalistischen Produktionssystem ist für den einzelnen eine noch so gründliche Kenntnis des Produktionsprozesses im ganzen und im besonderen mehr oder weniger gleichgültig. Weder verhilft sie ihm zu höherem Lohne — es kann im Gegenteil dem denkenden Arbeiter eine sinnende Arbeitsweise bei der raschen und hastigen Akkordarbeit hindernd im Wege stehen —, noch schützt sie ihn vor Arbeitslosigkeit. Der Kapitalist aber hat erst recht kein Interesse an gründlich durchgebildeten Arbeitern, zumal deren Ausbildung in unserem Sinne dem Staate, also auch dem Kapitalisten, erhebliche Geldkosten verursachen würde.

Ein einheitlicher Lehrplan für die einheitliche Schule auf der Grundlage der gesellschaftlichen Arbeit ist erst möglich in der sozialistischen Gesellschaftsordnung, weil erst in ihr die Arbeit von den Sklavenfesseln der Vergangenheit befreit werden wird.

Sie ist dann nicht mehr eine Qual und eine Last, nicht mehr ein raffiniertes Mittel der Ausbeutung vieler Menschen durch wenige und der unermeßlichen Bereicherung der wenigen auf Kosten der vielen, sondern sie ist der von allen in gleichem Maße geschätzte und gewürdigte Halt der Gesellschaft und der Kulturentwicklung. Je besser sie organisiert ist, um so besser für die Gesellschaft. Je mehr jeder einzelne zur Verbesserung der Technik, zur Entlastung der Gesamtheit von den rohen Funktionen der Arbeit beiträgt, je beseelter dadurch die Arbeitsgemeinschaft wird, um so besser läßt sich die gesellschaftliche Arbeit organisieren, um so mehr Vorteile werden aus ihr für die Gesamtheit erwachsen. Die vollständigste Erschließung

und Entwicklung jedes einzelnen in geistiger, seelischer und körperlicher Beziehung bewirkt aber die Erziehung zur Arbeitsgemeinschaft durch die Arbeitserziehung.

Der Handarbeitsunterricht.

Auf dem Wege zu diesem Ziele liegen in der Gegenwart alle Bestrebungen, die den Arbeitsunterricht in die heutige Schule einführen wollen.

Am meisten voraus sind in dieser Beziehung die Amerikaner. Unter gelassener Verzichtleistung auf die vielen schönen pädagogischen Theorien Deutschlands und der übrigen alten Kulturstaaten haben sie mit sicherem Griff das wesentlichste aus allem herausgegriffen: den Gedanken des Arbeitsunterrichts, der sich schon in Andeutungen bei Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Goethe, Robert Owen und vor allen Dingen bei Fröbel findet.

Ich folge einer Darstellung des amerikanischen Arbeitsunterrichts (manual training), die der Direktor des Leipziger Seminars für Knabenhandarbeit, Dr. Alwin Pabst, selbst ein überzeugter und wirksamer Vertreter des Arbeitsunterrichts, in seinem Buche „Die Knabenhandarbeit in der heutigen Erziehung" S. 102 ff.) gibt.

Die Erziehung beginnt im Kindergarten und legt auf den unteren Stufen hauptsächlich Wert darauf, die Kinder in die Formen des „primitiven Lebens" einzuführen, um ihnen klar zu machen, wie von da aus die Menschheit vorwärts geschritten ist, ehe sie auf die hohe Stufe der Zivilisation der Gegenwart gelangte. Die Verwandtschaft, die zwischen dem Kindesleben und dem Leben im Kindesalter der Menschheit herrscht, kommt so dem Kinde lebendig zum Bewußtsein und führt zu einem regen Interesse für die Kulturentwicklung der Menschheit. Die jüngeren Kinder beginnen mit den Beschäftigungen im Hause, die höheren Stufen werden sodann in die Gewerbe außerhalb des Hauses und in die größeren sozialen Betriebe (Landwirtschaft, Forstwesen, Industrie) eingeführt. Die Handarbeiten entwickeln sich demgemäß nach drei Richtungen hin: 1. Tätigkeiten der Nahrungsmittelzubereitung; 2. Tätigkeiten in der Werkstatt; 3. Textiltätigkeiten, Nähen und Weben. Durch alle diese Tätigkeiten gewinnt das Kind eine gute Uebung seiner Sinnesorgane, des Auges und der Hand, und wird an Ordnung, an Fleiß und an Sorgfalt gewöhnt. Gedächtnis und Urteilskraft werden geübt, da das Kind lernen muß, die Dinge in systematischer Reihenfolge zu tun. Durch die Tätigkeit des Kochens werden chemische Kenntnisse gewonnen, die Werkstattarbeit führt zu geometrischen Grundbegriffen und zur Behandlung der Zahlen, und die theoretischen Arbeiten, die mit dem Nähen und Weben verknüpft sind, führen zur Erdkunde. Zur Geschichte und zur Besprechung des sozialen

Lebens wird übergeleitet durch die Uebungen, die mit der Betrachtung des „primitiven Lebens" verbunden sind. Die naturwissenschaftliche Tätigkeit führt zur Erläuterung der Naturkräfte und ihrer Verwendung im Dienste der Menschheit; die Bearbeitung der Schlösser und Uhren bildet den Ausgangspunkt für die Mechanik, das Verständnis von Telegraph und Telephon für die Elektrizität.

In zahlreichen Städten Nordamerikas ist in dieser Weise der Arbeitsunterricht entwickelt. In besonders vollkommener Weise hat die „Horace Mann School" in Newyork ihren Lehrplan ausgebildet und alle notwendigen Mittel zur Anschauung und Betätigung aufgewendet. Man findet dort vollständige Tableaus für das „primitive Leben", aus Steinen und Erde gebaute Häuser, Darstellungen der einfachsten Formen des Ackerbaues und der Beziehungen des Menschen zu Tier und Pflanze. Modelle von Mühlen, Schleusen, Vorrichtungen für den Verkehr und das Transportwesen werden von den Kindern der verschiedensten Altersstufen mit den einfachsten Mitteln selbst gearbeitet, Geräte aus Ton werden zuerst nur mit der Hand und später mit Hilfe der Töpferscheibe hergestellt und mit Vorbildern nach der Natur bemalt, wodurch sich Beziehungen zum Zeichnen und zur Kunst ergeben. Die Verarbeitung von Wolle und Baumwolle führt zur Textilindustrie; die Bereitung der Nahrung, die schon vom fünften Schuljahre an mit Kochübungen einfachster Art beginnt, leitet zur Chemie, und die Beobachtung und Kultur von Pflanzen und Tieren zur Biologie hinüber. Der Kunstunterricht beginnt schon auf der untersten Stufe mit Zeichnen nach der Natur und mit Modellieren von einfachen Gegenständen; Handarbeit und Kunst werden hier, wie überhaupt in den amerikanischen Schulen, ohne weiteres als zusammengehörig behandelt.

Pabst druckt auch den Lehrplan der Horace Mann School ab, der erkennen läßt, daß die amerikanischen Pädagogen schon recht erfreuliche und begrüßenswerte Anfänge zu einer Methodik des Arbeitsunterrichts gemacht haben.

Im Jahre 1904 entsandte die preußische Regierung gelegentlich der Weltausstellung in St. Louis eine Anzahl Regierungsräte und Schulmänner zum Studium des gewerblichen Schulwesens nach Nordamerika. Die Berichte der Kommissare liegen in einem dicken Bande als Nr. 257 der Drucksachen des Hauses der Abgeordneten vor. Fast alle Berichterstatter kommen mit lobenden Worten auch auf den Handarbeitsunterricht der nordamerikanischen Schulen zu sprechen; einem von ihnen, dem Landesgewerberat Dr. Dunker in Berlin, entlockt dieser Unterricht folgende bezeichnende Klage: „Oft, wenn wir eine Klasse frischer Jungen, die wir soeben beim Cicero oder Schiller belauscht hatten, in fröhlicher Arbeit am Amboß oder an der Drehbank trafen, wenn wir sie flott mit Zeichnungen

und Maßen hantieren sahen, mischte sich in die Freude über das frohe Schaffen die schmerzliche Empfindung, daß es keine deutsche Jugend war, die wir vor uns hatten." (S. 36.)

Als besonderen Vorzug dieses Unterrichts rühmt Dunker: „Bei dieser Arbeit in der Schulwerkstatt ist das Umgehen eines Problems, das Beiseiteschieben einer Schwierigkeit durch eine Phrase oder ein halbverstandenes Wort nicht möglich. Der tägliche Verkehr mit den Materialien gibt Kenntnis vom Wesen des Materials und damit Sinn für zweckmäßige Verwendung, für sachgemäße Gestaltung des Materials; er legt so, indem er zur Wahrheit und Sachlichkeit erzieht, auch die Grundlagen zur Bildung eines künstlerischen Geschmacks. Der Verkehr mit den Maschinen erfordert scharfe Beobachtung, raschen und klaren Entschluß. Das Beherrschen der in die Maschine gespannten Naturkraft, das Beherrschen der Werkzeuge und des Materials gibt dem jungen Menschen das sichere Gefühl der Herrschaft über die umgebende Welt der Dinge und damit das Vertrauen in sich selbst und in die Zukunft. Dies Gefühl läßt keinen Raum für die Weltfremdheit papierener Naturen, die zugleich sich ängstlich vor der Welt der Dinge zurückziehen und hochmütig auf körperliche Arbeit herabsehen. Der Werkunterricht durch tüchtige Handwerksmeister fördert mit dem Verständnis für die Kunst der Hand auch die Hochachtung vor der Arbeit der Hand. Und diese Anschauung, daß jede anständige Arbeit ehrt, ist eine der festesten Säulen amerikanischer Größe." (S. 36 f.)

Auch in Frankreich ist der Handarbeitsunterricht seit Jahrzehnten ein fester Bestandteil des öffentlichen Unterrichts. Er soll auch hier nicht der unmittelbaren Vorbereitung auf ein Gewerbe dienen, sondern durchaus erziehlichen Charakter tragen. Durch leichte Uebungen soll dem Kinde eine gewisse allgemeine Handgeschicklichkeit und eine Ausbildung des Auges und des praktischen Sinnes vermittelt werden. Die Grundlage aller Handarbeit ist das Zeichnen; daher muß alles, was der Schüler herstellen will, auf einem zeichnerischen Entwurfe des Schülers beruhen. Zeichnen, Geometrie und Rechnen sind die Führer des wissenschaftlichen Unterrichts, mit denen der praktische Unterricht verbunden werden muß. Die Handarbeit stellt sich vorwiegend in den Dienst der geistigen Ausbildung des Kindes, alles rein Handwerksmäßige wird deshalb ausgeschieden. (Pabst, a. a. O., S. 81.)

In Norwegen ist der Handfertigkeitsunterricht obligatorisches Fach, in Schweden und Dänemark wird er von den Regierungen stark unterstützt, ebenso in England und in einigen Kantonen der Schweiz.

Deutschland steht auch in dieser Schulfrage wie in den meisten übrigen hinter dem Auslande zurück. Wohl gibt es seit Jahren in einzelnen Orten fakultativen Handfertigkeitsunterricht, wohl wird er in Spezialschulen, besonders in den Hilfsschulen für Schwachbegabte mit großem Erfolge angewandt, auch existiert seit Jahrzehnten ein Verein für Knaben-

Handarbeit, der lebhafte Propaganda betreibt. Aber die maßgebenden Stellen weigern sich beharrlich, dem Arbeitsunterrichte als vollberechtigtem Unterrichtsfache die Türen der Schulen zu öffnen. Von den Behörden kann das in Deutschland leider nicht wundernehmen; der Arbeitsunterricht würde Platz beanspruchen, der in erster Linie dem Religionsunterricht abzunehmen wäre. Und das erscheint den rückständigen deutschen Regierungen unmöglich. Ferner würde der Arbeitsunterricht Geld kosten, ohne daß die herrschende Klasse unmittelbaren Nutzen von dieser Geldaufwendung hätte. Dadurch wird die Einführung des Arbeitsunterrichts noch unmöglicher.

Beinahe noch bedauerlicher als diese feindselige Haltung der Regierungen ist das bisherige Verhalten der deutschen Lehrerschaft dem Handarbeitsunterricht gegenüber. Noch im Jahre 1900 hat die deutsche Lehrerversammlung (in Köln) die Aufnahme des Handfertigkeitsunterrichts in den Lehrplan der Volksschule schroff abgelehnt. Man behandelte dieses wichtige, für alle Gebiete der Schulerziehung gleich bedeutsame Fach wie einen lästigen Eindringling.

Im Jahre 1912 will die deutsche Lehrerschaft auf ihrem Kongresse erneut das Problem zur Debatte stellen. Man hat das Schlagwort „Arbeitsschule" geprägt, mit dem man den ganzen Komplex von Einzelfragen umfassen will. Eine Reihe von Anzeichen deuten darauf hin — bei aller Unklarheit des Begriffes im einzelnen —, daß die deutschen Volksschullehrer inzwischen die Zeichen der Zeit besser begreifen und würdigen gelernt haben.

Die künstlerische Erziehung.

Daß auch die Kunst ein Recht auf die Schule besitzt, ist eine Erkenntnis, die erst in der jüngsten Vergangenheit kräftigere Wurzeln angesetzt hat. Weder in den höheren Schulen noch in der Volksschule hat die Kunst bisher eine Statt. Nur ausnahmsweise verirrt sich gelegentlich ein schüchterner Strahl aus dem Sonnenlande der Kunst in die öden und graufarbenen Schulstuben, wenn bei einer starken künstlerisch-schöpferischen Lehrerpersönlichkeit das angeborene Temperament die herkömmlichen engen Fesseln der Schulbureaukratie und Pedanterie durchbricht. Leider muß der Aermste solche Ausbrüche künstlerischen Enthusiasmus in der Regel mit Disziplinarstrafen oder gar mit Amtsentsetzung büßen, wie dies erst vor kurzem bremischen Lehrern widerfahren ist.

Von den gegenwärtigen Unterrichtsfächern bieten der deutsche Unterricht, das Zeichnen, das Singen und das Turnen Möglichkeiten zur ästhetischen Beeinflussung und Erziehung des Kindes. Der deutsche Unterricht kann durch die Lektüre und den Aufsatz Freude an der künstlerischen Form des sprachlichen Ausdrucks, also an der Dichtkunst, wecken; das Zeichnen kann künstlerisches Verständnis für Farbe und Form heranbilden;

das Singen kann ein Tor zu dem großen und schönen Gebiete der Musik öffnen; und die Gymnastik vermag den Blick für die Linie und die Grazie des menschlichen Körpers zu schulen.

Kann! Im heutigen Schulbetrieb geschieht von alledem nichts. Der deutsche Unterricht streift durch seine lederne Pedanterie allen Duft und alle Farbe von den Blüten der Poesie; nur für seine didaktischen Zwecke scheinen sie ihm nützlich, daß sie als Kunstwerke ein eigenes Leben und eigene Gesetze haben, kommt dem Durchschnittslehrer nicht zum Bewußtsein. Ebensowenig fördern die anderen Unterrichtsfächer das lautere Gold ästhetischer Wirkung und Anregung zutage, das in strotzenden Adern in ihnen quillt. „Unsere deutschen Schulen", so schreibt der bekannte badische Pädagog Ernst von Sallwürk (Deutsche Schule, 1901, S. 660), „haben seit Jahrhunderten gesungen; aber sie taten es, weil die Kirchen Nachwuchs für die Sängerchöre und Verstärkung ihres Gemeindegesanges gewünscht haben. Man zeichnet und malt auch in unseren Schulen; aber das ist zunächst nur des praktischen Zweckes wegen geschehen: es gibt ja wenig Handwerke, die diese Künste entbehren können. Die höheren Schulen haben früher nur in denjenigen Klassen zeichnen lassen, welche gleichalterig mit der Volksschule waren, und heute noch meinen manche Schulmänner, das Zeichnen der höheren Lehranstalten nehme dem Lehrplan nur eine Zahl von Stunden weg, die das Opfer durch keine nennenswerten Leistungen lohnen. In unseren Tagen bereitet sich eine Wendung zum Besseren vor: aber der praktische Nutzen wird lange noch die Lehrpläne beherrschen, und die Kunst wird noch lange Zeit den Schulsälen, in denen schwere Arbeit von manchem freudlosen und ergebnisarmen Zögling geleistet werden muß, geärgert den Rücken kehren".

Das wichtigste Unterrichtsfach für die künstlerische Erziehung, das mehr als irgend ein anderes die Elemente des künstlerischen Schauens und Schaffens dem Kinde vertraut zu machen vermöchte, der Arbeitsunterricht, fehlt noch völlig im Lehrplane der heutigen Schulen.

Das Prinzip der allseitigen harmonischen Ausbildung aller Kräfte, dem die sozialdemokratische Schulreform zustimmt, verlangt auch die volle Berücksichtigung der Kunst durch die Erziehung. Sowohl muß durch die Erziehung die schöpferische künstlerische Kraft, die im Volke schlummert, geweckt werden, als auch die beglückende Fähigkeit, Kunst zu genießen. Beides war bisher ein Privileg der herrschenden Klassen; nur die bevorrechteten Klassen verfügten über die äußeren Vorbedingungen für die Pflege der Kunst, über Muße und materielle Sorglosigkeit. Nur selten und unter schweren persönlichen Opfern hat sich auch künstlerisches Genie in der unterdrückten und ausgebeuteten Klasse durchzuringen vermocht. Eine Auferstehung und Befreiung der Kunst ist erst zu erwarten, wenn der Druck der materiellen Not von der Menschheit genommen ist, und

wenn durch die Neuorganisation der gesellschaftlichen Arbeit die Menschen endlich einmal Zeit für die Pflege der künstlerischen Kultur erhalten.

Sind diese äußeren und allgemeinen Voraussetzungen geschaffen, so hat die öffentliche Erziehung die Aufgabe, die inneren Vorbedingungen für künstlerisches Gestalten und künstlerisches Genießen zu schaffen. Vereinzelt sehen das auch die am weitesten vorgeschrittenen Vorkämpfer der deutschen Lehrerschaft schon ein. So schreibt Heinrich Wolgast, der Anreger der modernen Jugendschriftenbewegung, in der Grundlegung zu seiner wertvollen Schrift: Das Elend unserer Jugendliteratur (Hamburg. 1899. S. 3): „In diesem Befreiungskampfe des Menschen gegen die ihn beherrschende Produktion entspringt die Quelle einer neuen pädagogischen Strömung. Ist der Mensch nicht mehr der gefesselte Sklave der Produktion, so gewinnt er Muße und Lust, Ausblick zu halten auf die Weite der Welt und ihre Herrlichkeit. Es entsteht das Genußbedürfnis, und die Erziehung eilt, den Menschen für den Genuß fähig zu machen .... Die Warenerzeugung intensiver zu machen durch Erziehung zur Arbeit, den degenerierenden Einflüssen der modernen Produktion und der aus ihr sich ergebenden Lebensgewohnheiten entgegenzuarbeiten durch größere Pflege der körperlichen Erziehung, endlich den ermöglichten Lebensgenuß zu leiten und zu veredeln durch Erziehung zur Kunst, das sind die Wegstrecken, die wir heute absehen können."

Wie das im einzelnen zu machen ist, das soll hier nicht erörtert werden, das ist Sache der Einzelforschung und Spezialmethodik. In diesem Zusammenhange kommt es nur darauf an, den Anspruch der sozialdemokratischen Schulreform auf die künstlerische Erziehung und die Beziehungen der sozialistischen Erziehung zur Kunst im Prinzip auszusprechen. Jedenfalls schreckt die sozialdemokratische Schulreform vor keiner noch so gründlichen Umgestaltung des Lehrplans, weder im großen noch im besonderen, zurück, um dadurch der Kunst den nötigen Raum in der Schule zu verschaffen, handele es sich dabei um völlige oder teilweise Erneuerung einzelner Unterrichtsfächer, um die Heranziehung des schaffenden Künstlers in den Schulorganismus, um die Ausgestaltung und innere Einrichtung der Schulhäuser nach den Ansprüchen der künstlerischen Erziehung, um künstlerische Veranstaltungen, Konzerte, Museumsbesuche für Kinder, um Erneuerung der Jugendliteratur oder um alles zugleich. Besonders muß die sozialdemokratische Schulreform auch im Interesse der künstlerischen Erziehung auf Einführung des Arbeitsunterrichts dringen; denn „das Kunstwerk, ja die Kunst selbst kann nur verstanden werden, wenn die Technik verstanden wird, die ihnen zugrunde liegt. Deshalb sollte jedem Gelegenheit geboten werden, sich wenigstens in der Gestaltung eines handwerklichen Materials zu betätigen", so führte Dr. Peter Jessen, der Direktor des Kunstgewerbemuseums in einem Vortrage im Berliner

Lehrerverein (Siehe Päd. Ztg. 1901, S. 84) zur Begründung des Arbeitsunterrichts aus.

An der Spitze der Bewegung für die künstlerische Bildung der Jugend stehen seit Jahrzehnten die hamburgischen Lehrer. Sie haben bisher in rühriger Arbeit und mit starker Liebe zur Kunst und zum Volke breite Breschen in die künstlerische Unkultur des heutigen Schulbetriebs geschlagen und zugleich manche positive Vorarbeit für die künftige Vereinigung von Kunst und Volk geleistet. Besonders haben sie in einem Lehrplanentwurf vom Jahre 1910 ihre Grundanschauungen zu verwirklichen gesucht. Ihrer Führung dürfen sich sozialdemokratische Schulreformer auf weite Strecken anvertrauen.

Der naturwissenschaftliche Unterricht.

Kaum auf einem zweiten Gebiete der wissenschaftlichen Forschung hat die Menschheit im Verlaufe eines halben Jahrhunderts so gewaltige und grundstürzende Umwälzungen erlebt wie auf dem Gebiete der Naturwissenschaften und der mit ihr verbundenen technischen Wissenschaften wie Chemie und Physik. Nicht nur, daß ungeahnte wissenschaftliche Entdeckungen gemacht worden sind, die die Einsicht in die einzelnen Zusammenhänge der Natur unendlich erweitert und vertieft haben, es sind auch ganz neue Grundanschauungen über die Ursachen und den Zusammenhang aller Naturerscheinungen überhaupt gefunden und zuverlässig begründet worden.

Die Kenntnis dieser durchweg revolutionär wirkenden Tatsachen und Einsichten der naturwissenschaftlichen Forschung ist nicht nur für die Wissenschaft und ihre praktische Anwendung von höchster Bedeutung, sie übt auch entscheidende Rückwirkungen auf die Anschauungen und Ueberzeugungen jedes einzelnen über die Welt und das Leben und die Ursachen alles Seins aus. Bevor die moderne Entwicklungslehre mit den unzähligen unwiderleglichen Argumenten, die sie heute stützen, begründet war, bevor die Wissenschaft von den revolutionären Untersuchungen und Hypothesen eines Darwin und seiner Nachfolger etwas wußte, mochte es begreiflich erscheinen, wenn sich die Menschheit mit den Mythen und Legenden der Bibel und anderer alter Dokumente zufrieden gab. Heute ist das nicht mehr möglich. Vor den unanfechtbaren Feststellungen der Wissenschaft zerstiebt der mosaische Schöpfungsmythus wie ein Häuflein Asche vor dem Sturme.

Man sollte ohne weiteres annehmen, daß es die Pflicht und die Aufgabe der Schule ist, in ihrem naturwissenschaftlichen Unterricht die Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung zu verarbeiten und aus den sonstigen Unterrichtsfächern, besonders aus dem Religionsunterricht, alles zu entfernen, was mit der wissenschaftlichen Wahrheit in Widerspruch steht. Das ist aber nicht der Fall. Wohl besoldet der Staat Hochschul-

lehrer und andere Gelehrte, die die Aufgabe haben, mit allen Mitteln der modernen Naturforschung in das unaufgeklärte Dunkel der Naturerscheinungen zu dringen und die bereits gefundenen Resultate auszubauen und zu vertiefen. Vor allen Dingen liegt ihm aber daran, daß diese Resultate möglichst schnell und möglichst ergiebig in den Dienst der Praxis, des wirtschaftlichen Lebens, des — Profitwuchers gestellt werden. Die Wissenschaft interessiert die herrschenden Klassen nur soweit, wie sich Geld mit ihr verdienen läßt, und da sich bei den überraschenden Ergebnissen moderner Experimentalforschung nie voraus sehen läßt, welche Bedeutung irgend eine neue Erkenntnis oder Erfindung für das Wirtschaftsleben haben kann, opfert man bereitwillig selbst nennenswerte Mittel für die Naturerforschung auf die Gefahr hin, daß dabei allerlei ungewollte und unerwünschte sonstige Erkenntnisse als Nebenprodukte abfallen.

Soweit die höheren Schulen dieser wissenschaftlichen Arbeit Vorschub leisten können, erfreuen sie sich auch der Unterstützung durch die herrschenden Klassen. Im physikalischen und chemischen Unterricht, bei den Experimenten in den reich ausgestatteten Laboratorien, lernen die höheren Schüler manches Gesetz der modernen Naturforschung kennen, und mancher künftige Ingenieur, Techniker, Chemiker holt sich hier seine ersten Anregungen; allerdings „die großartigen Erkenntnisse der modernen Kosmologie und Anthropologie, der heutigen Biologie und Entwickelungslehre", so klagt Haeckel (Welträtsel, S. 10), finden „auf unseren höheren Schulen gar keine oder nur ganz ungenügende Verwertung".

Noch viel trauriger aber sieht es um den naturwissenschaftlichen Unterricht in der Volksschule aus. Es scheint, als ob die weltbewegenden Errungenschaften der letzten fünfzig Jahren spurlos an der Volksschule vorübergegangen sind; von all den aufrüttelnden Erkenntnissen der neueren Naturwissenschaften, von dem Grundgedanken der Entwicklung, vom Werden der Welt, von der Menschwerdung, von allem, was mit Darwin und seinen Nachfolgern zusammenhängt, erfahren die Volksschüler nicht ein Sterbenswort; sie werden aber auch nicht einmal wie die höheren Schüler durch einen ausreichenden Physik- und Chemieunterricht entschädigt.

Diese Benachteiligung der Volksschule ist nicht nur eine Folge des für die Regierungen des Klassenstaates in allen Fragen der Volkswohlfahrt doppelt und dreifach geltenden Naturgesetzes der Trägheit, nicht nur eine Folge der angeborenen rückständigen Gesinnung der deutschen Schulbehörden, sondern sie erfolgt in bewußter Absichtlichkeit. Man *will* nicht, daß die Volksschüler, die zukünftigen Arbeiter, schon auf der Schulbank und geschützt durch die Autorität der Schule Wahrheiten und Erkenntnisse erfahren, die in Widerspruch zu dem ganzen sonstigen Zweck der Volksschule stehen, Wahrheiten und Erkenntnisse, die zu freier Betrachtung des

Weltganzen und des Menschen führen und den überlieferten Glauben an die Unfehlbarkeit der religiösen und gesellschaftlichen Autoritäten erschüttern.

In diesem Verhalten der herrschenden Gesellschaft liegt eine ebenso große Ungerechtigkeit wie Unsittlichkeit. Niemand hat diese Doppelzüngigkeit und Unehrlichkeit im heutigen öffentlichen Schulwesen mit so leidenschaftlichen und flammenden Worten gegeißelt wie der schweizerische Naturforscher Arnold Dodel-Port, der zudem als Hochschulprofessor und ehemaliger Volksschullehrer wie kein zweiter dazu berufen war, der herrschenden Gesellschaft diese Anklage ins Gesicht zu schleudern. In seiner vortrefflichen Schrift „Moses oder Darwin?" (S. 45 f.) heißt es in lapidaren Sätzen:

„1. Auf den Hochschulen wird die naturwissenschaftliche Wahrheit der Abstammungslehre, werden die ewigen Gesetze der Natur als Höchstes gelehrt.

2. In der Volksschule aber, welche von demselben Staat errichtet worden ist, und von demselbem Staat unterhalten wird, wie die Hochschule — in der Volksschule wird der dreitausendfünfhundertjährige Mythus des mosaischen Schöpfungsberichtes, wird der notorische Irrtum, wird das ausgesprochenste Gegenteil von dem, was die Wissenschaften, und was die lebendige Natur lehren, als Wahrheit verkündigt.

Das ist ein ungeheuerlicher, ein unsittlicher, ein unhaltbarer Zustand. Es gibt nicht zweierlei Wahrheiten, von denen die eine gut ist für die Hochschule, von denen die andere gut ist für die Volksschule. Es gibt nur eine Wahrheit, und diese eine Wahrheit ist gut für alle ... Es gibt nicht eine Wahrheit für die Vornehmen dieser Welt und eine besondere Wahrheit für die Armen und Verachteten dieser Zeit ... Das geht gegen die Grundsätze des Weisen aus Nazareth, das geht gegen die Gerechtigkeit! Wie? Der Volksschule Steine statt Brot?"

Dodel ist in dieser Frage der unbestrittene Wortführer der Forderungen, die die sozialdemokratische Schulreform an den Geist und die Tendenz des naturwissenschaftlichen Unterrichts der Schulen, insbesondere der Volksschulen stellt.

Wie dürftig und mager sieht gegenüber diesen Ansprüchen an den naturwissenschaftlichen Unterricht die heutige Wirklichkeit aus. Nach den Allgemeinen Bestimmungen ist in Preußen Gegenstand des Unterrichts in der Naturbeschreibung außer dem Bau und Leben des menschlichen Körpers: „die einheimischen Gesteine, Pflanzen und Tiere, von den ausländischen die großen Raubtiere, die Tier- und Pflanzenwelt des Morgenlandes und diejenigen Kulturpflanzen, deren Produkte bei uns im täglichen Gebrauche sind (z. B. Baumwollenstaude, Teestrauch, Kaffeebaum, Zuckerrohr). Von den einheimischen Gegenständen treten in den Vordergrund, welche durch den Dienst, den sie dem Menschen leisten (z. B. Haustiere, Vögel, Seiden-

raupe, Getreide- und Gespinstpflanzen, Obstbäume, das Salz, die Kohle), oder durch den Schaden, den sie dem Menschen tun (Giftpflanzen), oder etwa durch die Eigentümlichkeit ihres Lebens und ihrer Lebensweise (z. B. Schmetterling, Trichine, Bandwurm, Biene, Ameise) besonderes Interesse erregen. In der mehrklassigen Schule kann nicht nur eine Vermehrung der Gegenstände, sondern auch eine systematische Ordnung derselben (man denke! D. V.) und ein näheres Eingehen auf ihre gewerbliche Verwendung stattfinden. Die Gewöhnung der Kinder zu einer aufmerksamen Beobachtung und ihre Erziehung zu sinniger Betrachtung der Natur ist überall zu erstreben."

Diese armseligen, vertrockneten Brotkrumen fallen für die Volksschüler von dem reichbesetzten Tische der modernen Naturerkenntnis ab!

Für die Naturkunde, worunter die Allgemeinen Bestimmungen die Physik und die Chemie verstehen, sieht es beinahe noch trostloser aus: „In dem naturkundlichen Unterricht der Schulen mit einem oder zwei Lehrern sind die Schüler zu einem annähernden Verständnis derjenigen Erscheinungen zu führen, welche sie täglich umgeben."

Das ist etwas reichlich dunkel ausgedrückt. Damit man aber nicht in die Versuchung kommt, mehr hinter diesen geheimnisvollen Worten zu suchen als wirklich dahinter steckt, heißt es, daß für die mehrklassigen Schulen der Stoff so zu „erweitern" ist, daß das wichtigste aus der Lehre vom Gleichgewichte und der Bewegung der Körper, der Schall, vom Lichte und von der Wärme, vom Magnetismus und von der Elektrizität zu geben ist, so daß die Kinder imstande sind, die gewöhnlichen Naturerscheinungen und die gebräuchlichsten Maschinen erklären zu können.

Da für Naturkunde höchstens in den zwei Oberklassen Unterricht angesetzt wird und hier auch nur in der Regel zwei Stunden wöchentlich, und da Laboratorien oder auch nur genügende Apparate für Experimente fast gar nicht zur Verfügung stehen, kann man sich leicht eine Vorstellung davon machen, was bei solchem Unterricht herauskommen muß.

Wie der naturwissenschaftliche Unterricht aussehen muß, wenn er wirklichen Nutzen für die Schüler bringen soll, kann Deutschland wieder vom Auslande lernen. Der bereits einmal zitierte Landesgewerberat Dr. Dunker schreibt in seinem Bericht über die amerikanische Erziehung (Reisebericht, S. 39):

„In hervorragender Weise wird in den amerikanischen Mittelschulen die Selbsttätigkeit der Schüler geweckt durch die Art des naturwissenschaftlichen Unterrichts, der nicht nur in der Chemie, sondern im weiten Umfange auch in der Physik und der Biologie als Arbeit im Laboratorium betrieben wird. Der Lehrer gibt nicht eine Wahrheit und beweist sie dadurch, daß er das betreffende Experiment macht, sondern der Schüler selbst prüft die Wahrheit durch das eigene Experiment, oder aber er wird angeleitet, durch das Experiment die Wahrheit als etwas neues zu finden.

Das erfordert natürlich einmal viel Zeit; aber wichtiger als die Menge des Stoffs scheint mir gerade hier das Wie zu sein; die Anregung und Anleitung zur selbständigen Weiterarbeit.

Es sind ferner dafür Laboratorien mit vielen Apparaten und Arbeitsplätzen nötig. Ich sah eine Klasse von 44 Schülern in der Botanik arbeiten. Jeder Schüler hatte seinen besonderen Satz Werkzeuge, Messer, Pinzetten, Lupen usw., den ihm die Schule liefert, und für dessen Instandhaltung er der der Schule verantwortlich ist. Jeder benutzte mit seinem Gegenüber — oft bildeten sie ein Pärchen — zusammen ein Mikroskop. Sie machten ihre Präparate, beobachteten, tauschten ihre Beobachtungen aus, zeichneten, was sie sahen, und gaben eine schriftliche Beschreibung dazu. Durch diese Selbstbetätigung wird gleichzeitig die Hand, das Auge und der Verstand gebildet. Ich glaube, daß in deutschen Mittelschulen selten durch einen Lehrvorgang so zu wissenschaftlicher Beobachtung, zum zeichnerischen und sprachlichen Ausdruck erzogen wird. Welche deutsche Schule verfügt auch über so viele Mikroskope? Diese Instrumente waren von Leitz aus Wetzlar bezogen, kosteten angeblich 22 Dollar (also ungefähr 90 M. D. V.) das Stück und waren unter Zollerlaß in die Vereinigten Staaten eingeführt."

Leitz aus Wetzlar kann Hunderte oder Tausende von Mikroskopen für amerikanische Schulen liefern. Ob er schon ein einziges Mikroskop für die Wetzlarer Volksschule geliefert hat?

Bis wir in Deutschland einen naturwissenschaftlichen Unterricht im Sinne Dodels und nach Art des amerikanischen Schulbetriebs erhalten, einen Unterricht, der den Schüler in den Stand setzt, soweit wie möglich auf Grund eigener Untersuchungen und Beobachtungen, seine eigene Stellung im Weltganzen zu erkennen und zu verstehen, muß die Sozialdemokratie das heutige Schulwesen erst an Haupt und Gliedern reformieren.

Der Geschichtsunterricht.

Nicht minder scharf, ja, noch schärfer als gegen den naturwissenschaftlichen Unterricht muß die Anklage gegen den heutigen Geschichtsunterricht formuliert werden.

Ich habe dabei nicht so sehr die zum Teil längst überlebten altfränkischen Methoden im Auge, nach denen der geschichtliche Unterricht heute leider immer noch erteilt wird, die törichte Art, den Kindern das Auswendiglernen zahlloser Namen und Jahreszahlen zuzumuten. So sehr darauf gedrängt werden muß, daß diese wertlose und inhaltsarme Gedächtnisüberlastung beseitigt wird, so ist sie doch in ihrem Wesen und in ihrer Wirkung weit harmloser als die Tendenz, in der der Geschichtsunterricht, besonders in den letzten zwei Jahrzehnten erteilt wird.

Der geschichtliche Unterricht soll den Kindern einen Einblick in den Werdegang der menschlichen Kultur geben und Verständnis für die bewegenden Kräfte der gesellschaftlichen Entwicklung wecken. Er muß deshalb zeigen, wie die Menschheit sich aus primitiven Anfängen allmählich zur Höhe der heutigen Kultur emporgearbeitet hat, und welchen Faktoren die Menschheit die verschiedenen Stufen ihrer Entwicklung verdankt.

Ein solcher Geschichtsunterricht wäre vorwiegend kulturgeschichtlicher Natur, ein großer Teil des heutigen geschichtlichen Lehrstoffes käme in Wegfall, der übrigbleibende Teil würde wesentlich umzuändern sein. Neu hinzu aber käme die Geschichte der menschlichen Arbeit, die ungeheure aufopferungsvolle und undankbare Tätigkeit der Millionen und Milliarden Ungenannter und Ungekannter, die im Laufe der geschichtlichen Entwicklung zum Bau der Kultur ihren Teil beigetragen haben. Die Tätigkeit der einzelnen, die die überlieferte Geschichtsschreibung fast ausschließlich kennt, und der allein sie gern alle Fortschritte der Menschheit als Verdienst zuschreibt, würde bei einem Geschichtsunterricht in unserem Sinne zwar nicht unterschlagen, aber sie würde auf das vor der geschichtlichen Wahrheit standhaltende Maß zurückgeführt werden. Wohl hat der einzelne zu Zeiten außerordentliche Wirkungen ausgeübt; aber es waren stets besondere geschichtliche Notwendigkeiten, die sich den einzelnen als Werkzeug schufen, und die einen anderen einzelnen gezwungen hätten, die im Augenblick notwendige Tat zu vollbringen, wenn der erste einzelne versagt hätte. Für die Beurteilung der einzelnen bildet daher auch stets das Verständnis der allgemeinen geschichtlichen Vorbedingungen die notwendige Voraussetzung.

Wir verlangen also einen Geschichtsunterricht, der mit den Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung und mit der geschichtlichen Wahrheit im Einklang steht; nur ein solcher Unterricht kann die rechte sittliche Wirkung auf die Schüler ausüben und ihnen sowohl die nötige Hochachtung vor dem Aufstieg der Menschheit aus dunkler Vergangenheit als auch vor der Weiterführung der Kulturarbeit über die Gegenwart hinaus einflößen. Nicht von dem zufälligen plötzlichen Eingreifen einzelner zweifelhafter Helden hängt die Zukunft der Gesellschaft ab, sondern von der willigen und tatkräftigen Mitarbeit jedes einzelnen.

Ein solcher Geschichtsunterricht findet manche wertvolle Unterstützung durch die Erziehung zur Arbeit durch Arbeit, wie ich sie weiter vorn (S. 18) ff.) in ihren grundsätzlichen Richtlinien skizziert habe. Er wird dadurch zugleich zu einem starken Bindemittel für die sozialistische Arbeitsgemeinschaft der Zukunft: „wenn man längst der Geschichte eine vorzüglich wichtige sittlich bildende Kraft zugeschrieben hat, so müßte sie diese Kraft vor allem in dem Sinne beweisen, daß sie die empirischen Gemeinschaftsformen und alle überlieferte Kultur der Menschheit als wandelbares Produkt der Entwicklung, als Objekt beständiger, ernstester und zwar schließlich für die

ganze Menschheit gemeinschaftlicher Arbeit, d. i. als ewige Aufgabe, nie abschließendes Ergebnis begreifen lehrt. Darauf beruht zugleich das Verständnis und die echte, tiefgründige, fürs Leben vorhaltende Begeisterung für jeden Beruf und jedwede Berufsbildung .... Jeder Beruf wirkt mit zur Höherbildung des Menschentums". (Natorp, Sozialpädagogik, S. 266.)

Wie sieht diesem Bilde eines zukünftigen Geschichtsunterrichts gegenüber die heutige Wirklichkeit aus? Noch mehr als der Religionsunterricht, dessen Wirkung nachgerade immer mehr abgestumpft ist, wird der Geschichtsunterricht von der heutigen herrschenden Gesellschaft in gewissenlosester Weise und in wachsendem Maße zu politischen Zwecken mißbraucht. Während man sonst von politischer Beeinflussung der Kinder nichts wissen will und sich besonders über die unvermeidliche Beeinflussung der proletarischen Kinder durch das Elternhaus und durch ihre ganze soziale Lage baß entrüstet, während man im Reichsvereinsgesetz sogar den schulentlassenen jugendlichen Arbeitern und Arbeiterinnen unter 18 Jahren verboten hat, sich zum Zwecke politscher Aufklärung zu vereinigen, betreibt der Staat selbst eine politische Agitation unter den Schulkindern im größten Maßstabe und mit den unlautersten Mitteln. Er scheut nicht davor zurück, die Tatsachen der Geschichte, die ihm für seine Zwecke unbequem sind, einfach zu unterschlagen oder in unerhörter Weise zu fälschen.

Der Beweggrund für diese schamlose Preisgabe der Geschichtswissenschaft ist ein sehr niedriger: man will die Kinder gegen die politische Atmosphäre ihres Elternhauses einnehmen, man will mit dem zurechtgestutzten, unwahren oder schiefen Geschichtsunterricht ein Gegengewicht gegen die Sozialdemokratie schaffen, man trägt dadurch also den politischen Kampf in gehässigster und einseitigster Weise in die Schulstube.

Diese Bestrebungen, in deren Dienst sich leider unbedenklich die meisten Schulmänner gestellt haben, stützen sich in Preußen auf verschiedene Erlasse und Verordnungen. Am 1. Mai 1889 wurde ein von Bismarck gezeichneter „Allerhöchster Erlaß" publiziert, in dem es an den entscheidenden Stellen heißt:

„Schon längere Zeit hat mich der Gedanke beschäftigt, die Schule in ihren einzelnen Abstufungen nutzbar zu machen, um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzuwirken. In erster Linie wird die Schule durch Pflege der Gottesfurcht und der Liebe zum Vaterlande die Grundlage für eine gesunde Auffassung auch der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse zu legen haben. Aber ich kann mich der Erkenntnis nicht verschließen, daß in einer Zeit, in welcher die sozialdemokratischen Irrtümer und Entstellungen mit vermehrtem Eifer verbreitet werden, die Schule zur Förderung der Erkenntnis dessen, was wahr, was wirklich und was in der Welt möglich ist, erhöhte Anstrengungen

zu machen hat. Sie muß bestrebt sein, schon der Jugend die Ueberzeugung zu verschaffen, daß die Lehren der Sozialdemokratie nicht nur den göttlichen Geboten und der christlichen Sittenlehre widersprechen, sondern in der Wirklichkeit unausführbar und in ihren Konsequenzen dem einzelnen und dem Ganzen gleich verderblich sind. Sie muß die neue und neueste Zeitgeschichte mehr als bisher in den Kreis der Unterrichtsgegenstände ziehen und nachweisen, daß die Staatsgewalt allein dem einzelnen seine Familie, seine Freiheit, seine Rechte schützen kann, und der Jugend zum Bewußtsein bringen, wie Preußens Könige bemüht gewesen sind, in fortschreitender Entwicklung die Lebensbedingungen der Arbeiter zu heben, von den gesetzlichen Reformen Friedrichs des Großen und vom Aufhebung der Leibeigenschaft an bis heute. Sie muß ferner durch statistische Tatsachen nachweisen, wie wesentlich und wie konstant in diesem Jahrhundert die Lohn- und Lebensverhältnisse der arbeitenden Klassen unter diesem monarchischen Schutz sich verbessert haben." Das Staatsministerium wird sodann aufgefordert, „den Gegenstand in weitere Erwägung zu ziehen, wobei vor allem nachstehende Gesichtspunkte besonderer Beachtung" empfohlen werden: „2. Die vaterländische Geschichte wird insonderheit auch die Geschichte unserer sozialen und wirtschaftlichen Gesetzgebung und Entwicklung seit dem Beginne dieses Jahrhunderts bis zu der gegenwärtigen sozialpolitischen Gesetzgebung zu behandeln haben, um zu zeigen, wie die Monarchen Preußens es von jeher als ihre besondere Aufgabe betrachtet haben, der auf die Arbeit ihrer Hände angewiesenen Bevölkerung den landesväterlichen Schutz angedeihen zu lassen und ihr leibliches und geistiges Wohl zu heben, und wie auch in Zukunft die Arbeiter Gerechtigkeit und Sicherheit ihres Erwerbes nur unter dem Schutze und der Fürsorge des Königs an der Spitze eines geordneten Staates zu erwarten haben. Insbesondere vom Standpunkt der Nützlichkeit, durch Darlegung einschlagender praktischer Verhältnisse, wird schon der Jugend klar gemacht werden können, daß ein geordnetes Staatswesen mit einer sicheren monarchischen Leitung die unerläßliche Vorbedingung für den Schutz und das Gedeihen des einzelnen in seiner rechtlichen und wirtschaftlichen Existenz ist, daß dagegen die Lehren der Sozialdemokratie praktisch nicht ausführbar sind, und wenn sie es wären, die Freiheit des einzelnen bis in seine Häuslichkeit hinein einem unerträglichen Zwang unterworfen würde. Die angeblichen Ideale der Sozialisten sind durch deren eigene Erklärung hinreichend gekennzeichnet, um den Gefühlen und dem praktischen Sinne auch der Jugend als abschreckend geschildert werden zu können."

„3. Es versteht sich von selbst, daß die hiernach der Schule zufallende Aufgabe nach Umfang und Ziel für die verschiedenen Stufen der Schulen angemessen zu begrenzen ist, daß daher den Kindern in den Volksschulen nur die einfachsten und leicht faßlichen Verhältnisse dargeboten werden dürfen, während diese Aufgabe für die höheren Kategorien der Unterrichtsanstalten entsprechend zu erweitern und zu vertiefen ist. Insbesondere wird es darauf ankommen, die Lehrer zu befähigen, die neue Aufgabe mit Hingebung zu erfassen und mit praktischem Geschick durchzuführen. Zu diesem Ende werden die Lehrerbildungsanstalten eine entsprechende Ergänzung ihrer Einrichtung erfahren müssen."

Das Staatsministerium unterzog sich der ihm überwiesenen Aufgabe und veröffentlichte am 30. August 1889 nach „allerhöchster" Genehmigung einen Erlaß, in dem zunächst über die Lehrerseminare neue Bestimmungen angeordnet wurden. Darin heißt es:

„a) In den Unterricht der Lehrerseminare wird eine besondere Unterweisung der Zöglinge in den elementaren Grundsätzen der Volkswirtschaft eingeführt.

b) Dieser Unterricht wird in der Weise erteilt, daß die Seminaristen befähigt werden, in ihrer späteren Amtstätigkeit ihre Schüler, soweit dies durch die Schule möglich ist, vor dem Einflusse sozialdemokratischer Irrlehren und Entstellungen zu bewahren und über das zu belehren, was wahr, was wirklich und was in der Welt möglich ist.

c) Diesem Unterricht wird ein Leitfaden zugrunde gelegt, welcher in, der Form wie dem Inhalte nach, mustergültigen Aufsätzen eine allgemeine Belehrung über die Grundsätze erteilt, von deren Beachtung das Volkswohl abhängt, und sodann eine Reihe geschichtlicher Lebensbilder anschließt, aus welchen hervorgeht, wie Preußens Herrscher bemüht gewesen sind, in fortschreitender Entwicklung die Lebensbedingungen der Arbeiter zu heben, und wie die monarchische Staatsform die Familie, die Freiheit, die Rechte und den Wohlstand des einzelnen am besten zu schützen vermag."

In den weiteren Bestimmungen wird angeordnet, daß die Kreislehrerbibliotheken Bücher zur Belehrung der schon im Amte stehenden Lehrer erhalten sollen; daß die Schulaufsichtsbeamten dem Gegenstande bei Lehrerkonferenzen ihre Aufmerksamkeit widmen sollen; daß die Provinzial-Schulkollegien schon bei der Prüfung der Seminaraspiranten und späteren Lehrer darauf achten sollen, ob die Prüflinge schon hinreichende geschichtliche Kenntnis in dem gekennzeichneten Sinne besitzen, anderenfalls sollen sie zum Seminar oder zum Lehramt nicht zugelassen werden.

Die Verordnung schreibt ferner wegen des Geschichtsunterrichts „für alle Schulen gleichmäßig" vor:

„1. Die vaterländische Geschichte ist bis zum Regierungsantritt Seiner Majestät weiterzuführen;

2. der Unterricht ist sowohl auf der Mittel- als auch auf der Oberstufe zu geben;

3. in demselben sind auf der Oberstufe die Verdienste der preußischen Herrscher um das Volkswohl besonders hervorzuheben;

4. wo die besonderen Verhältnisse einer Schule Kürzungen nötig machen, dürfen dieselben nicht auf Kosten der Geschichte der neuesten Zeit geschehen, sondern es ist dann ein späterer Ausgangspunkt für die Geschichtserzählung zu wählen."

In den „Weiteren Ausführungsbestimmungen" für den Seminarunterricht werden Ergänzungshefte zum Seminarlesebuche empfohlen: „Das beigefügte erste Ergänzungsheft enthält eine fortlaufende Reihe von Lebensbildern der brandenburgisch-preußischen Herrscher von der Thronbesteigung des Großen Kurfürsten bis zu derjenigen unseres jetzt regierenden Kaisers. Die Lesestücke, welche zum größten Teile Meisterwerken der deutschen Geschichtsschreiber entnommen sind, bieten eine kurze Darstellung der Kulturentwicklung in unserem Staate und lassen die Treue, die Tätigkeit, die Weisheit und dementsprechend auch die Erfolge erkennen, mit welchen die preußischen Könige die Wohlfahrt aller ihrer Untertanen, vorzugsweise diejenigen der Geringen im Volke gefördert haben." Durch diese und einige ähnliche Mittel will man ein „Lehrergeschlecht" erziehen, „welches weiß, ein wie hohes Gut es an seinem Herrscherhause und an seinem Vaterland besitzt, und welches befähigt ist, die Millionen der ihm anvertrauten Kinder mit Liebe und Dankbarkeit gegen König und Vaterland zu erfüllen".

Ich darf mir ersparen, irgend ein kritisches Wort zur Kennzeichnung dieser raffinierten und zugleich doch so groben und plumpen politischen Agitation der preußischen Regierung in Schule und Lehrerseminar zu sagen. Aber ich glaubte doch die Verpflichtung zu haben, diese Dokumente wieder einmal der Vergessenheit entreißen und der öffentlichen Kritik unterbreiten zu müssen. Denn diese Vergessenheit bedeutet leider nicht, daß auch der Zweck dieser Erlasse vergessen ist. Im Gegenteil, der Geschichtsunterricht wandelt die Bahnen, die ihm in den Erlassen vor mehr als zwanzig Jahren gesteckt worden sind, und Hunderte, ja Tausende von dicken und dünnen Büchern sind inzwischen erschienen, in denen sich eifrige, allzueifrige und strebsame Pädagogen bemühen, die Tendenzen der Erlasse in Theorie und Praxis zu verwirklichen.

Und wie Preußen leider auch in anderen Dingen den Ton angibt, den die übrigen Bundesstaaten nachsingen, so ist auch das preußische Beispiel im Geschichtsunterricht in verschiedenen anderen Ländern nachgeahmt worden. Ein bezeichnendes Beispiel bietet eine Rede, mit der vor einigen Jahren der sächsische König bei einem Besuche der Leipziger Universität eine Ansprache des Rektors beantwortete: „Ihre Aufgabe ist es, meine Herren, unsere Jugend nicht bloß wissenschaftlich zu bilden, sondern auch ihr die wahren Gefühle der Gottesfurcht, Pflichttreue, Hingabe und Treue für König und Vaterland, Kaiser und Reich einzuflößen. Ja, ich halte diese Seite der Tätigkeit von Hochschullehrern für die allerwichtigste."

Alle schwachen, liebedienerischen, ordenslüsternen und strebenden Elemente in der Wissenschaft und in der praktischen Pädagogik unterwerfen

sich solchen deutlichen Winken von oben ohne Besinnen, sie suchen die gewünschte Gesinnung, wenn es angeht, noch zu übertrumpfen. Sie bringen bedenkenlos die Wahrheit zum Opfer, wenn es sich um patriotische oder byzantinische Legenden handelt, die man im vermeintlichen Staatsinteresse von ihnen fordert.

Es ist ein Lichtblick in unserer Zeit der gesinnungs- und besinnungslosen Strebsamkeit, wenn Männer an verantwortlicher Stelle den Mut der Wahrhaftigkeit bekunden. Ich zitiere deshalb gern den Satz aus Natrops „Sozialpädagogik" (S. 100): „Soll uns das Vaterland über alles in der Welt gehen, so heißt das sicher nicht: auch über die Wahrheit; als ob ein Vaterland ohne Wahrheit bestehen könnte. Dem Vaterlande schulden wir über alles und vor allem Wahrheit; wir haben, als sittliche Menschen, kein Vaterland, wenn es die Wahrheit nicht verträgt. Und wenn die Wahrheit bitter ist, so ist es wahrscheinlich um so nötiger, daß sie gesagt wird."

In unsrem Falle müssen wir die sehr bittere Wahrheit aussprechen, daß der ganze heutige Geschichtsunterricht, besonders der der Volksschule, so von innerer Unwahrhaftigkeit und tendenziöser Legendenbildung für die einseitigen politischen Zwecke der herrschenden Klasse durchsetzt ist, daß er einen Ehrenplatz auf dem Kehrichthaufen der Pädagogik verdient.

Die übrigen Unterrichtsgegenstände.

Es bedeutet keine Geringschätzung der übrigen Lehrstoffe der Schule, wenn ich sie in ihrem Werte für die sozialdemokratische Schulreform nicht auch gesondert und eingehend erörtere.

Es ist ganz selbstverständlich, daß der sprachliche Unterricht, besonders der Unterricht in der deutschen Muttersprache, von der größten Bedeutung ist. Gibt es doch kaum eine schärfere Anklage gegen die heutige Volksschule als die Tatsache, daß sie die Schulkinder trotz der acht Schuljahre nicht zum richtigen und gewandten Gebrauch ihrer eigenen Sprache befähigt. Freilich darf die Schule mit Recht entschuldigend auf die sozialen Verhältnisse hinweisen, unter denen die Proletarierkinder vor der Schulzeit und während der Schuljahre heranwachsen. Wenn die Kinder in ihrer täglichen Umgangssprache nie ein richtiges Deutsch hören, wenn sich bei ihnen von den ersten lallenden Sprachversuchen an die zahllosen Fehler und Geschmacklosigkeiten einer ungebildeten Ausdrucksweise und eines ungezügelten Dialekts festwurzeln konnten und während des ganzen täglichen Lebens außerhalb der Schulstunden immer wieder neue Nahrung durch den Verkehr mit Vater, Mutter, Geschwistern, Nachbarn, Spielkameraden und Arbeitskollegen erhalten, so verrichtet die Schule mit ihrem grammatischen Unterricht eine Danaidenarbeit. Was sie in den Schulstunden den Kindern an guten Lehren und Regeln mit Löffeln gibt, schwemmt die Gewohnheit

und das schlechte Beispiel im Hause mit Scheffeln wieder weg. Insoweit wird durch die Umgestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse, mit der die Schulreform der Sozialdemokratie rechnet, auch der Sprachunterricht beeinflußt, als bei einer guten Allgemeinbildung der Gesamtheit die Qual des grammatischen Unterrichts auf ein bedenkenloses Mindestmaß eingeschränkt werden kann, weil die gute Gewöhnung von klein an das trockene Regelwerk und den langweiligen Gedächtnisstoff der Grammatik zum größten Teile überflüssig macht. Bis zu einem gewissen Grade gilt das Gleiche für den fremdsprachlichen Unterricht, auf den die Schule der Zukunft bei der wachsenden Bedeutung der internationalen Beziehungen der Völker im allgemeinen, bei dem stark entwickelten brüderlichen Internationalismus der Arbeiterkasse im besonderen hohen Wert legt.

Es ist nicht minder selbstverständlich, daß der mathematische Unterricht, von den Anfängen des Rechnens bis zur Kompliziertheit der höheren Mathematik, von der sozialdemokratischen Schulreform nach seiner Bedeutung gewürdigt wird. Die Mathematik wird auch an Frische und Lebendigkeit und deshalb auch an Interesse für die Schule gewinnen, weil sie durch die Einführung der Arbeit in die Erziehung in unmittelbare Verbindung mit der Praxis gebracht wird und dadurch ihren abstrakten, weltfremden Charakter verliert, der sie heute für zahlreiche Schüler zur fürchterlichsten Marter der letzten Schuljahre macht.

Auch die Geographie wird nicht unterschätzt. Heute bedeuten die Mitteilungen und Erzählungen des erdkundlichen Unterrichts für die Volksschüler fast nur Worte und papierene Vorstellungen, während er für die Kinder höherer Lehranstalten, die in den Sommerferien an die See, ins waldige Mittelgebirge oder auf die Höhen der Alpen verreisen, wesentlich an Farbe und Unmittelbarkeit gewinnt.

Ich gehe aber auf diese und andere Unterrichtsfächer nicht näher ein aus den Gründen, die ich schon in der Einleitung des Kapitels über die innere Schulorganisation (siehe Seite 169) dargelegt habe. Jedenfalls verfolgt die sozialdemokratische Schulreform alle Bestrebungen auf Verbesserung dieser Unterrichtsfächer aufmerksam, und sie wird allen fruchtbaren Vorschlägen der Fachleute auf Ausgestaltung des Lehrplanes und der einzelnen Fächer und Verbesserung der Lehrmethoden stets gern ein offenes Ohr leihen.

(Literatur: Paul Natorp, Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. Stuttgart. Fr. Frommans Verlag. 1899. — Paul Bergemann, Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische oder Kultur-Pädagogik. Gera. Theod. Hofmann. 1900. — Theobald Ziegler, Allgemeine Pädagogik. Dritte Auflage. B. G. Teubner. Leipzig 1909. — Adolf Diesterweg, Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer.

6. Auflage. Frankfurt a. M. Moritz Diesterweg. 1890. — W. Rein, Pädagogik im Umriß. Stuttgart. G. J. Göschen. 1893. — Oskar Meßmer, Grundzüge einer allgemeinen Pädagogik und moralische Erziehung. Leipzig. Julius Klinkhardt. 1909. — Ludwig Gurlitt, Erziehungslehre. Wiegandt & Grieben. Berlin. 1909. — Wilhelm Frei, Landerziehungsheime. Darstellung und Kritik einer modernen Reformschule. Leipzig. Julius Klinkhardt. 1902. — Hermann Lietz, Das siebente Jahr in deutschen Landerziehungsheimen. Schloß Bieberstein und Haubinda. Voigtländers Verlag. Leipzig. 1905. — Berthold Otto, Lehrgang der Zukunftsschule nach psychologischen Experimenten für Eltern, Erzieher und Lehrer dargestellt. Leipzig. Scheffer. 1901. — Berthold Otto, Deutsche Erziehung und Hauslehrerbestrebungen. Ein Reformprogramm. Großlichterfelde. 1907.

Eduard Sack, Gegen die Prügelpädagogen. Braunschweig. Bracke 1878. — Julian Borchardt, Wie sollen wir unsere Kinder ohne Prügel erziehen. Berlin. Buchhandlung Vorwärts. 1905. — Paul Natorp, Zur Frage der körperlichen Züchtigung in der Schule. Deutsche Schule. Jahrgang 1897. S. 271, 344.

R. Gottschalk, Die achtklassige Volksschule. Deutsche Schule, Jahrgang 1907. S. 529. — E. Schwartz, Unterrichtserfolge in Groß-Berlin. Päd. Ztg. 1910. S. 285. — E. Schwartz, Sieben- oder achtklassig? Päd. Ztg. 1910. S. 825. — Adolf Rude, Die Fortführung der Schulklassen. Dtsch. Schule, 1901, S. 761. — Julius Moses, Das Sonderklassensystem der Mannheimer Volksschule. Mannheim. J. Bensheimer. 1904.

R. Seyfert, Schulpraxis. Leipzig. Göschen. 1896. — Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen. Leipzig. Hofmann. 1903. — Gustav Kalb, Unsere Vorschläge für den neuen Lehrplan. Vortrag, gehalten im Berliner Lehrerverein. Päd. Ztg. 1910. S. 1085. — Emil Zeißig, Theoretische Volksschulmethodik. (Unterrichtsfächer und Unterrichtsprinzipien) für Seminaristen und Lehrer. Leipzig. Julius Klinkhardt. 1910.

Robert Seidel, Der Arbeitsunterricht eine pädagogische und soziale Notwendigkeit, zugleich eine Kritik der gegen ihn erhobenen Einwände. Tübingen. Lauppsche Buchhandlung 1885. — Robert Seidel, Sozialpädagogische Streiflichter über Frankreich und Deutschland. Hamburg. H. Carly. 1887. — Robert Seidel, Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule. Zürich. Füßli. 1908. — Otto Rühle, Arbeit und Erziehung. München. Birk. 1904. — Heinrich Schulz, Arbeit und Erziehung. Leipziger Volkszeitung vom 11., 12., 13., 15. und 16. Februar 1904. — Robert Rißmann, Der Handarbeitsunterricht der Knaben. Geschichte und gegenwärtiger Stand. Separatabdruck aus Reins „Encyklopäd. Handb. d. Pädagogik." Langensalza. Beyer. 1896. — Alwin Pabst, Die Knabenhandarbeit in der heutigen Erziehung. Leipzig. B. G. Teubner. 1907. — Die Arbeitsschule. Beiträge aus Theorie und Praxis. Arbeiten aus der Methodischen Abteilung des Leipziger Lehrervereins. 2. Auflage. Herausgegeben vom Leipziger Lehrerverein. Leipzig. Alfred Hahn. 1910. — A. Löffler, J. Lindemann, H. Schimpf, Mit Modellierholz und Schere und Kreide. Leipzig. Alfred Hahn. 1910. — Siegmund Müller, Technische Hochschulen in Nordamerika. Leipzig. B. G. Teubner. 1908.

Heinrich Wolgast, Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung. Referat auf der Deutschen Lehrerversammlung in Chemnitz. Stenogr. Bericht in der Päd. Ztg. 1902, S. 525—533; Debatte: S. 541—548. — Heinrich Wolgast, Das Elend unserer Jugendliteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Hamburg. Selbstverlag. 1899.

Curt Grottewitz, Die Naturgeschichte im 19. Jahrhundert. Berlin. Verlag Aufklärung. 1902. — Ernst Haeckel, Die Welträtsel. Bonn. Strauß. 1903. — Arnold Dodel-Port, Moses oder Darwin? Eine Schulfrage. Zürich. Cäsar Schmidt. 1889. — Arnold Dodel, Entweder — Oder! Eine Abrechnung in Sachen der Frage „Moses oder Darwin?" an der Jahrhundertwende. Stuttgart. Dietz. 1902.)

9. Die Schulverfassung.

Dem ungleichen Werdegange des deutschen Schulwesens entspricht seine ungleiche gesetzliche Regelung.

Zu verschiedenen Zeiten und aus verschiedenen Ursachen sind die einzelnen Schulgattungen und Schulformen entstanden; verschieden sind sie im Laufe ihrer jahrhundertelangen Entwicklung von den entscheidenden Faktoren bewertet worden; verschiedener Art waren die Machtfaktoren, die nacheinander oder auch zu gleicher Zeit die Hände auf das Schulwesen, auf das ganze oder auf einzelne Teile, gelegt haben.

So haben die wechselnden Zeiten und Interessen dem Schulwesen ihren verschiedenartigen gesetzgeberischen Stempel aufgeprägt, so daß das gegenwärtig geltende Schulrecht aller Staaten eine bunte, verwirrende Musterkarte voll der grellsten Gegensätze und Anachronismen darstellt.

Am ärgsten sieht es in dieser Beziehung wieder in Preußen aus, das bezeichnenderweise zu den Bundesstaaten gehört, die überhaupt noch kein einheitliches Schulgesetz besitzen; „an seiner Stelle," so stellt Preuß, einer der besten Kenner des Verwaltungsrechts, den heutigen Zustand des preußischen Schulrechts dar, „herrscht ein Chaos von Wust und Moder abgelebter Institutionen, deren formelle Fortexistenz behauptet wird, obgleich sie zu allen realen Verhältnissen des heutigen Lebens in dem unversöhnlichen Gegensatz des Toten zum Lebendigen stehen; und in diesem Chaos tummelt sich ein Schwarm von Ministerialreskripten und sonstigen Verwaltungsverfügungen, die einander vielfach durchkreuzen und widersprechen, die oft von problematischer Rechtmäßigkeit, manchmal von zweifelloser Rechtswidrigkeit sind. Gewiß ist die unmittelbare Ursache dieses anarchischen Zustandes der Mangel des ebenso unentbehrlichen wie unmöglichen Unterrichtsgesetzes in Preußen, womit die dauernde Suspendierung der einschlägigen Verfassungsartikel 21—25 zusammenhängt ... Indessen der Mangel jeder gesetzlichen Grundlage an sich ist nur die eine, die negative Seite der bestehenden Rechtsunordnung; darüber hinaus ergeben sich auch positive Rechtsverletzungen und Grenzverrückungen da, wo dieses Gebiet schrankenloser Verwaltungswillkür mit gesetzlich geordneten Gebieten des Staatslebens zusammenstößt. Dies ist namentlich und vor allem gegenüber der Selbstverwaltung der Fall". (Das städtische Amtsrecht in Preußen. Berlin. 1902. S. 235.)

Leider sieht es in anderen Bundesstaaten nicht viel besser aus. Wenn auch hier und dort Volksschulgesetze bestehen, so stecken sie doch voller Widersprüche, und die überlebten Zustände und Wünsche früherer Zeiten bestimmen den Geist dieser Gesetze, während die Ansprüche der Gegenwart oder gar der Zukunft an ihrer reaktionären Unnahbarkeit rettungslos scheitern.

Die gesetzgeberischen Faktoren müssen deshalb gezwungen werden, ihre Schulgesetze zu revidieren, falls sie überhaupt welche haben; wo aber noch keine existieren, müssen sie geschaffen werden. Damit sollen der Willkür, dem Schlendrian und der Auslegungskunst der Bureaukratie und sonstiger schulfeindlicher Elemente ein Riegel vorgeschoben, zugleich aber den drängenden Forderungen der Zeit in regelrechter Weise die Tore geöffnet werden. Es ist eine wichtige Aufgabe der sozialdemokratischen Schulreform, in allen parlamentarischen Körperschaften in diesem Sinne die Schulgesetzgebung zu beeinflussen.

Ich will an dieser Stelle nicht erörtern, was für Bestimmungen ein zeitgemäßes Schulgesetz im einzelnen enthalten muß; es hieße, meine gesamten bisherigen Ausführungen zum größten Teil wiederholen. Dagegen sollen jetzt einige Betrachtungen der Frage gewidmet sein, in welcher Weise das Schulwesen gesetzlich mit dem Gesamtorganismus der Gesellschaft und mit den besonderen natürlichen und gesellschaftlichen Interessenten der Schule zu verknüpfen ist.

Im einzelnen gehören hierher die Fragen: Wessen Sache ist die Schule: des Staates, der Gemeinde, der Kirche, der Eltern? Wer hat die Mittel für die Gründung und Erhaltung der Schulen aufzubringen? Wer leitet, verwaltet und beaufsichtigt das Schulwesen?

*

Die Schule ist eine Angelegenheit der Gesellschaft.

Ueber die Frage, wem die Schule eigentlich gehört, geht bis heute ein lebhafter Streit, und zwar nicht einfach ein Streit zwischen Fortschrittlern und Rückschrittlern, sondern selbst in den Kreisen der fortschrittlichsten Schulmänner, sogar innerhalb der sozialdemokratischen Partei sind die Meinungen darüber geteilt, ob die Schule Sache der Gemeinde oder des Staates ist.

Am schnellsten und leichtesten ist die Frage beantwortet, ob die Schule eine Angelegenheit der Kirche ist. Eigentlich sollte sich sowohl aus dem historischen Verhältnis von Kirche und Schule als auch aus der Bedeutung beider Einrichtungen in der Gegenwart ohne weiteres ergeben, daß die Kirche keinerlei Anrecht auf die Schule besitzt, und daß ihr erheblicher Einfluß, den sie aus hier nicht zu erörternden Gründen leider noch immer auf das Schulwesen ausüben kann, so schnell wie möglich zu

beseitigen ist. Um so mehr nimmt es wunder, daß ein Schulmann wie der Jenenser Universitätsprofessor Rein in seiner kleinen „Pädagogik" (Göschen. Leipzig. 1893, S. 43) gelassen den Satz ausspricht: „Das natürlichste Anrecht besitzt ohne Zweifel die Familie, ferner die Gemeinde und die Kirche." Wir erkennen weder ein natürliches noch ein geschichtliches Anrecht der Kirche auf die Schule an, wir verweigern der Kirche überhaupt jedwedes Mandat, sich in die Schulangelegenheiten zu mischen, wir bestreiten der Kirche sogar die Rechte und die moralische Bedeutung einer staatlichen Institution, während wir im Gegensatz dazu in der Schule eine der wichtigsten öffentlichen Angelegenheiten sehen und würdigen.

Schwieriger ist die Frage zu entscheiden, ob die Schule Sache des Staates, der Gemeinden oder der Elterngemeinschaften ist.

Die Befürworter der Staatsschule erklären, daß nur die größere Gemeinschaft des Staates die Bürgschaft für eine gute und gleichmäßige Schulversorgung der Staatsangehörigen übernehmen kann. Die Lasten verteilen sich über eine größere Gemeinschaft, drücken den einzelnen dadurch nicht so schwer und können andererseits der Allgemeinheit besser nutzbar gemacht werden. Die weiteren Argumente für die Staatsschule decken sich im wesentlichen mit den Gründen, die ich für die Notwendigkeit der reichsgesetzlichen Regelung des Schulwesens (Siehe S. 34 ff.) angeführt habe.

Für die Gemeindeschule führen ihre Freunde, unter denen es auch einige sozialdemokratische Kommunalpolitiker gibt, als wesentliche Vorzüge an, daß die Gemeinden beweglicher seien und darum viele Schulfortschritte eher einführen könnten, als es der staatlichen Schulbureaukratie möglich sein würde; es sei auch zu befürchten, daß bei staatlicher Regelung zur Hebung des allgemeinen Niveaus der Schulen der Stand der vorgeschrittenen städtischen Schulen herabgedrückt werden würde; vor allen Dingen sei aber der Einfluß des Volkes auf die staatlichen Regierungen geringer als auf die Kommunalbehörden, bei reaktionären Parlamenten, wie bei dem preußischen Dreiklassenlandtag, sei die staatliche Schulgesetzgebung geradezu gefährlich.

Aber auch die Eltern wollen zu ihrem Rechte kommen. Ihre Wortführer sagen: gerade die Eltern sind am meisten an den Schulen interessiert. In den staatlichen und gemeindlichen Körperschaften sitzen zum großen Teile Männer, die mit der Schule nicht in unmittelbarer Verbindung stehen, die vielleicht nie eine Volksschule von innen gesehen haben, die vor allen Dingen die Nöte des Schullebens am eigenen Leibe und an ihren eigenen Kindern nicht Tag für Tag spüren. Die Eltern, deren Kinder die Schulen besuchen, müßten daher auch in erster Linie zu sagen haben.

Es läßt sich nicht leugnen, daß alle drei Auffassungen ihren berechtigten Kern haben. In Wirklichkeit handelt es sich bei ihnen aber auch

gar nicht um entgegengesetzte, sondern durchaus um gleichlaufende Interessen, was sofort in die Augen springt, wenn man sich die eigentlichen inneren Beziehungen von Staat, Gemeinde und Eltern vergegenwärtigt.

Die Eltern sind Glieder der Gemeinde, sie bilden den überwiegenden und wichtigsten Teil der Gemeindeangehörigen. Die Eltern sind aber auch Glieder des Staates, und auch im Staatsganzen bilden sie die große Mehrheit. Die Eltern haben aber als Gemeinde- und als Staatsangehörige nicht entgegengesetzte Interessen, sie können sich nicht zeitweise völlig als das eine und zu anderen Zeiten völlig als das andere fühlen. Das ist um so weniger möglich, als auch die Gemeinden und der Staat nicht einander feindliche Interessen haben. Im Staate sind die Gemeinden zu einem organischen Ganzen zusammengefaßt, so daß der Staat ebenso sehr an dem Gedeihen der Gemeinde wie die Gemeinde an dem guten Fortschritte des Staates interessiert ist.

Wenigstens sollte es so sein! Ich weiß wohl, daß diese theoretische Einheitlichkeit der Interessen von Staat, Gemeinde und den Einzelgliedern von Staat und Gemeinde heute in der Praxis nicht vorhanden ist. Der Staat ist ein Werkzeug in der Hand der herrschenden Klassen, und in den einzelnen Gemeinden regieren bevorrechtete Kasten, in der einen geben die Agrarier, in der anderen die Industriellen, in einer dritten die Börsenmänner durch ihr wirtschaftliches Uebergewicht den Ton an. Aus diesem Durcheinander der Interessen entstehen mannigfache Gegensätze und Reibungen zwischen Gemeinde und Staat und den vermittelnden Zwischeninstanzen, auch der einzelne wird bei seiner Doppeleigenschaft als Staats- und als Gemeindemitglied in Konflikte gedrängt.

Die große Masse der Staats- und Gemeindeangehörigen, das eigentliche Volk, wird freilich vor diesen Konflikten mehr oder weniger behütet, weil die herrschenden Klassen sie nach Möglichkeit von der aktiven Teilnahme an den Staats- und Gemeindegeschäften ausschließen. Nach den Grundsätzen des plutokratisch-bureaukratischen Klassenstaats hat das Volk eigentlich überhaupt kein Recht zur Teilnahme an der Gesetzgebung, jedenfalls sucht man dieses Recht auf ein ungefährliches Minimum zu beschränken, so daß die herrschenden Klassen den Kampf um ihre Interessen in der Hauptsache unter sich ausfechten können.

Die nächste Voraussetzung für jede wirksame Reformtätigkeit in Staat und Gemeinde muß daher die Beschränkung der wirtschaftlichen und politischen Vorrechte der herrschenden Klasse, muß die Steigerung des Einflusses der Gesamtheit des Volkes, muß die Demokratisierung der Staats- und Gemeindeverfassung sein.

Kommt der Wille des Volkes bei der Regelung der Gemeindeangelegenheit unverfälscht zum Ausdruck, so besteht auch kein Gegensatz mehr zwischen den Interessen der Gemeinde und denen des einzelnen

Gemeindemitgliedes. Ebenso ist es beim Staat. Und ebenso wenig kann bei demokratischer Staats- und Gemeindeverfassung ein ernsthafter Gegensatz zwischen Staat und Gemeinde bestehen, da durch die Mitwirkung und Mitverantwortung jedes einzelnen Staats- und Gemeindemitgliedes Konflikte im Keime beigelegt werden. Eine demokratische Staatsverfassung läßt auch nicht zu, daß die Gemeinden von einer allmächtigen Staatsbureaukratie terrorisiert werden, im Gegenteil, die Demokratie in der staatlichen Organisation muß bei aller Sorge um die Aufrechterhaltung und Beachtung der staatlichen Gesetze doch den höchsten Wert auf die Selbsttätigkeit, Initiative und Selbstverwaltung der Gemeinden wie auf die aktive Anteilnahme jedes einzelnen Staats- und Gemeindebürgers legen.

In ein demokratisch organisiertes, regiertes und verwaltetes Staatswesen läßt sich das Schulwesen auf einfache und natürliche Weise eingliedern.

Zunächst müssen die nächsten Interessenten zu Wort kommen, die Eltern. Vielleicht ist es zweckmäßig, nicht die Eltern im strengen Sinne des Wortes zum Ausgangspunkt zu nehmen, sondern die erwachsenen Bewohner eines Schuldistrikts. Sie bilden eine Schulgemeinde und haben das Recht und die Pflicht, sich um die äußeren und inneren Angelegenheiten ihrer Schule im Rahmen der staatlichen und gemeindlichen Gesetze und Bestimmungen zu kümmern. Ihre offizielle Vertretung besitzen sie im Schulbeirat, dessen eine Hälfte sie in freier Wahl aus ihrer Mitte zu wählen verpflichtet sind, die andere Hälfte des Schulbeirats wählt das Lehrerkollegium der betreffenden Schule aus seiner Mitte. Auf diese Weise wird eine unmittelbare Verbindung zwischen Elternhaus und Schule herbeigeführt, Schule und Haus stehen sich nicht mehr fremd gegenüber, pädagogische Theorie und Praxis werden mit den lebendigen Wünschen und Bedürfnissen des Volkslebens zusammengeführt. Die fachmännische Hälfte des Schulbeirates ist den Fachleuten, also dem gesamten Lehrerkollegium ihrer Schule, die andere Hälfte der aus den Laien zusammengesetzten gesamten Schulgemeinde verantwortlich, umgekehrt bekommen sie beide von ihren Mandatgebern ihre Direktiven. Das Verhältnis beider Teile zueinander kann in erwünschter Weise vertieft werden, wenn in gelegentlichen Zusammenkünften aller Lehrer mit der ganzen Schulgemeinde Fragen der Schule und der Erziehung erörtert werden.

Die Leitung und Verwaltung des gesamten Schulwesens einer politischen Gemeinde erfolgt durch die kommunalen Behörden. Bei einer demokratischen Gemeindeverfassung sind die Leiter des Gemeinwesens von vornherein wirkliche Vertrauensmänner der Allgemeinheit. Aber es müssen doch für die besonderen Zweige der Verwaltung, insbesondere für die wichtigen Angelegenheiten des Schulwesens, zuverlässige Bürgschaften dafür geschaffen werden, daß sich Sachkunde mit wirklicher Kenntnis der unmittelbaren Bedürfnisse vereinigt. Zu diesem Zwecke ist auch den

kommunalen Behörden ein Gemeindeschulrat an die Seite zu stellen, der zu allen wichtigen Entscheidungen in Schulangelegenheiten heranzuziehen ist. Der Gemeindeschulrat setzt sich ebenfalls zur Hälfte aus Fachleuten, und zwar aus freigewählten Vertrauensmännern der gesamten Lehrerschaft der Gemeinde, zur anderen Hälfte aus freigewählten Vertretern der Bürgerschaft zusammen.

Bestehen im Staate zwischen den Gemeinden und der Staatsregierung Bezirks- oder Provinzialbehörden, so gilt für sie ebenso wie für die kommunalen Behörden die Verpflichtung, einen Provinzialschulrat zu Rate zu ziehen.

In der staatlichen Regierung laufen schließlich die Fäden des gesamten Schulwesens zusammen. Um so notwendiger ist es, daß es nicht dem Staate, vertreten durch die Regierung und das Parlament, überlassen bleibt, die wichtigen Entscheidungen über das Schulwesen allein zu treffen, sondern daß er dazu die Hilfe und Mitverantwortung des Landesschulrats einzuholen hat. Der Landesschulrat ist ebenfalls nach dem bisherigen Prinzip zur Hälfte aus pädagogischen Fachmännern, die in freier Wahl durch die Lehrerschaft des ganzen Landes gewählt werden, und zur Hälfte aus freigewählten Vertretern des gesamten Volkes zusammenzusetzen.

Auf diese Weise wird eine innige und organische Verbindung des gesamten Schulwesens von unten auf, von der einzelnen Schule bis zur obersten Schulleitung im Staate herbeigeführt und zwar sowohl mit der fachmännischen Theorie und Praxis wie mit den Bedürfnissen des täglichen praktischen Lebens und der Eltern.

Es versteht sich von selbst, daß daneben die Lehrer das Recht haben, in ihren Vereinen die Schul- und Erziehungsfragen zu erörtern und für ihre Ansichten und Wünsche die ausgedehnteste Propaganda zu entfalten.

Ebenso versteht es sich von selbst, daß durch diese Organisation der Schulräte nicht das in einem demokratischen Lande selbstverständliche Recht des Volkes, die Behörden selbst zu wählen, berührt wird. Neben den Wahlen für die verschiedenen Arten der Schulräte gehen deshalb die Wahlen der unmittelbaren gemeindlichen, provinziellen und staatlichen Schulbehörden einher. Die Spitze des gesamten staatlichen Schulwesens bildet das Ministerium für den Unterricht und die Erziehung.

Bei solcher Organisation des Schulwesens fällt die Frage, ob die Schule Sache des Staates, der Gemeinden oder der Eltern ist, ganz in sich zusammen. Sie ist weder das eine noch das andere, wohl aber ist sie das eine und das andere, sie ist Sache der Gesamtheit, Sache der als freie Arbeitsgemeinschaft auf demokratischer Verfassungsgrundlage organisierten Gesellschaft.

Die Unterhaltung und Verwaltung des Schulwesens.

Vorläufig gibt es in Deutschland noch keine demokratischen Staaten. Wir müssen aber bestrebt sein, auch schon unter den heutigen Verhältnissen neben der allgemeinen politischen Tätigkeit für die Demokratisierung Deutschlands auch die gesetzliche Regelung des Schulwesens im Sinne der Demokratie zu beeinflussen.

Zunächst erheischt die wichtige Frage der Schullasten eine klare Antwort.

Heute liegt die Schulunterhaltungspflicht für die Volksschule in allen deutschen Staaten der politischen oder einer besonders gebildeten Schulgemeinde ob; nur allein in Anhalt ist die Volksschule ausschließlich eine staatliche Anstalt. In allen anderen Bundesstaaten begnügt sich der Staat damit, Anteile an den Schullasten zu leisten.

Den Gemeinden sind damit schwere Lasten aufgebürdet, ohne daß sie für diese drückenden Pflichten durch hinreichende Rechte entschädigt werden. Zwar überläßt der Staat der Gemeinde wohl auch die Arbeiten der Schulverwaltung, aber er bindet diese scheinbare Selbstverwaltung an so engherzige und kleinliche Vorschriften und Gesetzesbestimmungen, daß die freie Beweglichkeit der Gemeinden auf Schritt und Tritt gehemmt ist. Man braucht sich nur der kleinlichen Eingriffe des preußischen Kultusministeriums in die Selbstverwaltung der Riesengemeinde Berlin zu erinnern — der Weigerung, einen Sozialdemokraten als Mitglied der Schuldeputation zu bestätigen, des Verbots, städtische Turnhallen an Arbeiterturnvereine zu vermieten, der Bremsbestrebungen bei der Regelung der Lehrerbesoldungen — und man kann den Wert der städtischen Selbstverwaltung im allgemeinen, der Schulverwaltung im besonderen ermessen.

Diese Eingriffe erlaubt sich schon der Staat den großen, leistungsfähigen Gemeinden gegenüber. Noch mehr sind der Willkür der Staatsbureaukratie die kleineren Gemeinden ausgeliefert, die auf staatliche Zuschüsse für ihr Schulwesen angewiesen sind. Gut konservative Gemeinden, in Preußen besonders die sogenannten Gutsbezirke, die Domänen der Junker, finden bei der Regierung für ihre Unterstützungsgesuche wohlwollendes Entgegenkommen und offene Ohren und Hände; politisch anrüchige Gemeinden, auf deren Leitung die moderne Arbeiterbewegung Einfluß gewonnen hat, werden dafür um so kürzer und unfreundlicher abgefertigt.

Auf diese ungleiche und ungerechte Behandlungsweise ist es auch zurückzuführen, daß die Schullasten auf die einzelnen Gemeinden trotz der staatlichen Zuschüsse einen ganz verschiedenartigen Druck ausüben. Besonders kraß liegen in dieser Beziehung die Zustände im Königreich Sachsen. Selbst ein konservatives Mitglied des sächsischen Landtages, das allerdings als Gemeindevorstand die Dinge aus eigener Anschauung kannte, sah sich

in der Sitzung des sächsischen Landtages vom 28. November 1908 genötigt, durch einige Zahlen die krasse Ungerechtigkeit der Schullastendeckung vor der Oeffentlichkeit an den Pranger zu stellen. Der Abgeordnete teilte mit, daß die steuerkräftigen Gemeinden etwa neun bis zehn Prozent des Staatseinkommensteuerertrages für die Schulen aufzubringen hätten, in der Nähe seines Wohnsitzes liege aber eine Gemeinde, die 12000 Mark Einkommensteuer erhebe, aber 13570 Mark für die Schule aufbringen müsse, also nicht 10, sondern 110 Prozent des Staatseinkommensteuerertrages. Eine Gemeinde in der Nähe von Pirna müsse 150 Prozent an Schulsteuern zahlen. Aehnlich liege es in einer Reihe anderer Gemeinden. Das sozialdemokratische Handbuch für die sächsischen Landtagswahlen 1909, dem ich diese Mitteilungen entnehme (S. 51 f.), erklärt, daß es Gemeinden gibt, in denen die Volksschullasten noch drückender sind; so werden in Niederplanitz 285 Prozent, in Unterweißig bei Dresden sogar 307 Prozent des Staatseinkommensteuerertrages für die Schule gebraucht.

Auch für die Ungerechtigkeit und Willkür, mit der die Regierung ihre Zuschüsse verteilt, bringt das Handbuch (S. 66 f.) bezeichnende Zahlen. In der Gemeinde Häslich bei Kamenz entfielen auf ein Schulkind 0,64 Mark an staatlicher Schuldotation, in Kuckau bei Kamenz aber 11,62 Mark; in Mülbitz bei Großenhain betrug die Dotation 0,80 Mark auf ein Kind, in Blattersleben bei Großenhain aber 15,56 Mark. Für Schulanlagen erhielt die arme Arbeiterwohngemeinde Niederhaßlau nur 1,8 Prozent Unterstützung vom Staate, Kleinkagen bei Meißen, eine reiche Bauerngemeinde, 485,5 Prozent.

Solche Verteilung der Schullasten nach Gunst und Gnade und kommunalen Zufälligkeiten, die in den anderen Bundesstaaten, besonders in Preußen, in demselben oder in noch ärgerem Maße vorhanden ist, hat außer den finanziellen Ungerechtigkeiten auch starke Ungleichheiten in den Schulverhältnissen zur Folge. In großen Städten und wohlhabenden Gemeinden trifft man bessere Schulen, besser bezahlte Lehrkräfte, geringere Klassenfrequenzen und demgemäß auch bessere Unterrichtserfolge; in steuerschwachen Städten und Landgemeinden findet man ärmliche halbverfallene Schulhäuser, elend besoldete Lehrer, die deshalb so bald wie möglich wieder fortzukommen versuchen, überfüllte Schulklassen und infolgedessen auch klägliche Schulresultate.

Es muß deshalb in allen Staaten angestrebt werden, daß *die gesamten Schullasten auf den Staat* übernommen werden, der zugleich durch klare Bestimmungen des Schulgesetzes gezwungen wird, im ganzen Lande gleichmäßig gute Schulverhältnisse zu schaffen.

Die Uebertragung der Schullasten auf den Staat bedeutet keineswegs, daß das Schulwesen, besonders die Schulverwaltung dadurch der Allmacht der staatlichen Bureaukratie schutzlos preisgegeben wird; die

Unterhaltung der Schulen durch den Staat schließt keineswegs die Verwaltung der Schulen durch die Gemeinden aus. Denn es sind doch die Gelder der Gesamtheit, also auch die der einzelnen Gemeindemitglieder, mit denen der Staat das Schulwesen erhält. Die Gemeinden haben deshalb ein volles Recht auf die Verwaltung der von ihren Steuergroschen mit erhaltenen Schulen. Durch unzweideutige Bestimmungen hat das staatliche Schulgesetz die Rechte und Pflichten der staatlichen und der gemeindlichen Schulverwaltung abzugrenzen. In allen Stufen und Arten der Schulverwaltung ist in ausreichendem Maße sowohl die Lehrerschaft als auch das Laienelement, die Eltern, zur Mitentscheidung und Mitwirkung heranzuziehen.

*

Die Leitung und Beaufsichtigung der Schulen.

In einem demokratisch organisierten Staatswesen können die vielumstrittenen Fragen der Schulaufsicht und Schulleitung keine erhebliche Rolle spielen. Nur in einem bureaukratisch geleiteten, von militärischem Geiste beherrschten Staate wie dem heutigen Deutschland, besonders aber in Preußen, gewinnen die Fragen: wer soll herrschen? wer soll gehorchen? was bestimmt das pädagogische Exerzierreglement? wie sind die Ehrenbezeugungen abzustufen? große Bedeutung.

Im preußischen Schulwesen ist alles streng hierarchisch gegliedert, ein Vorgesetzter steht über dem anderen, eine vorgesetzte Behörde macht der anderen, die eine Stufe unter ihr steht, Vorschriften. Die oberste Aufsichts- und Verwaltungsbehörde ist das Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten. Die Schule ist also nur ein Teil des Kultusministeriums. Unter dem Minister steht für jede der einzelnen Abteilungen ein Unterstaatssekretär, dem wieder Direktoren für die einzelnen Ressorts unterstehen. Die eigentliche Arbeit wird von einer großen Zahl von Räten aller Art geleistet.

In den einzelnen Provinzen bilden das Provinzialschulkollegium für das höhere Schulwesen und die Bezirksregierungen für das niedere Schulwesen die höchsten Instanzen. In den Kreisen hat der Kreisschulinspektor das oberste Kommando, in den Orten der Ortsschulinspektor und in den einzelnen Schulen der Rektor. Dieser schwere, rein bureaukratische Apparat, der Tag für Tag aus allen seinen Poren Bestimmungen, Verfügungen, Reskripte schwitzt und mit Argusaugen darüber wacht, daß alle seine Anordnungen genau befolgt werden, lastet wie ein Alpdruck auf der freien Beweglichkeit und beruflichen Selbsttätigkeit der Lehrer.

In den übrigen Bundesstaaten sind die Verhältnisse im einzelnen wohl etwas anders, im großen und ganzen besteht bei ihnen aber die gleiche Schulhierarchie wie in Preußen.

Besonders verbitternd wirkt dabei auf die Lehrerschaft, daß das fachmännische Element in der ganzen Stufenleiter der Vorgesetzten fast gar nicht vertreten ist. In den höheren Instanzen geben die Juristen den Ton an, in den unteren, vom Kreisschulinspektor an abwärts, die Theologen. Da die Lehrer unmittelbar nur mit den nächsten Vorgesetzten zu tun haben, sind sie vornehmlich gegen die nichtfachmännischen geistlichen Schulaufseher mit besonderem Groll erfüllt. Obwohl seit dem Jahre 1872 für Preußen das staatliche Schulaufsichtsrecht gesetzlich festgelegt und geregelt worden ist, gibt es bis heute noch ungefähr 900 Kreisschulinspektionen, die nebenamtlich, und zwar in der Regel von Geistlichen, ausgeübt werden. Hauptamtlich werden nur 365 Kreisschulinspektionen ausgeübt, und von diesen Kreisschulinspektoren waren vor ihrer Anstellung auch noch 42 Prediger. Die Ortsschulinspektion liegt auf dem Lande fast ausschließlich in den Händen der Geistlichen, an manchen Orten ist der Rektor zugleich Schulinspektor.

Das Verlangen der Lehrer auf Abschüttelung der geistlichen Aufsichtsbeamten unterstützt die sozialdemokratische Schulreform unbedingt. Die Kirche ist zur Beaufsichtigung des Schulwesens ungefähr in demselben Maße berufen wie zur Beaufsichtigung der Veterinärpolizei oder der reitenden Artillerie. Ebenso entschieden, wie sich die Artillerieoffiziere oder die Tierärzte den Pfarrer oder Superintendenten als Kontrolleur und Inspektor verbitten würden, ebenso energisch müssen auch die Lehrer dagegen Front machen, daß ihre mühevolle und nach langer Vorbildung und in noch längerer Erfahrung erlernte Berufsarbeit von — noch dazu voreingenommenen — Nichtfachleuten kontrolliert und inspiziert wird.

Aber auch in der Fachschulaufsicht wird heute des Guten viel zu viel getan. Es gibt kaum einen zweiten Stand, der so viel gegängelt und bevormundet wird wie der des Volksschullehrers. Dabei verträgt die Lehr- und Erziehertätigkeit eine solche ständige argwöhnische Bewachung nicht. Man soll dem Lehrer eine wissenschaftliche Durchbildung geben und ihn dann im wesentlichen den Bahnen überlassen, die ihm die gesetzlichen Richtlinien für die Schularbeit und im besonderen für den Lehrplan anweisen. Sonst raubt man ihm die Berufsfreudigkeit und die frische Initiative im Unterricht.

Bei der demokratischen Verfassung des Schulwesens, wie ich sie weiter oben skizziert habe, kann überhaupt jede Art der besonderen Schulaufsicht wegfallen, weil die demokratischen Organe der Selbstverwaltung, die zu jeder einzelnen Schule und zu jeder höheren Stufe der Verwaltung gehören, der Schulbeirat, der Gemeinde-, Provinzial- und Landesschulrat, zugleich die besten, mildesten und geeignetsten Organe für die Beaufsichtigung des Schulwesens sind.

Ebensowenig wird die Leitung der Schule dann noch eine besondere Bedeutung haben; vor allen Dingen wird der Rektor oder

Hauptlehrer als Schulvorsteher dann nicht mehr Vorgesetzter der Klassenlehrer sein. Wohl muß in jeder Schule eine Zentralstelle vorhanden sein, die die Verwaltungsarbeiten der einzelnen Schulen erledigt. Aber für diese Aufgabe wählen die Lehrer jeder Schule aus ihrer Mitte den geeignetsten Kollegen, der darum ein Gleicher unter Gleichen bleibt und kein Vorgesetzter wird.

*

Soweit heute Schulgesetze bestehen, sind sie diktiert vom Mißtrauen gegen die wichtigsten Arbeiter im großen Reiche der öffentlichen Erziehung, gegen die Lehrer, und gegen die befreiende und aufrüttelnde Kraft neuer Gedanken und Volksbewegungen. Sie suchen daher die freie Bewegung der Lehrerpersönlichkeiten zu hindern durch die spanischen Stiefel engherziger Lehrpläne und durch eine lückenlose Schulpolizei; die frische Luft neuen Wissens und Lebens aber suchen sie von der Schule fernzuhalten, indem sie alle Fenster der Schule verhängen und alle Luftlöcher und Ritzen zustopfen.

Eine demokratische Schulgesetzgebung wird den demokratisch erzogenen und mit demokratischem Geiste erfüllten Lehrern Vertrauen schenken und ihnen für ihre ernste und wichtige soziale Aufgabe die Freiheit der Betätigung lassen, die sie erfordert. Dem hellen Lichte der Wissenschaft und dem frischen Zuge der Volksströmungen aber wird sie die Fenster und Türen der Schulen weit öffnen. Daß mit der gern und weitherzig gewährten Freiheit kein Mißbrauch getrieben wird, dafür bürgen ihr die starken Garantien, die die Demokratie in sich selbst trägt.

(**Literatur:** Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen. Theod. Hofmann, Leipzig, 1903. — Meyer-Rosin, Pädagogisches Jahrbuch 1903 und 1904; Schmidt-Rosin, Pädagogisches Jahrbuch 1905. Gerdes und Hödel. Berlin. — L. Clausnitzer, Geschichte des Preußischen Unterrichtsgesetzes. Mit besonderer Berücksichtigung der Volksschule. 3. Auflage. Berlin. Emil Goldschmidt. 1892. — Max Quarck, Kommunale Schulpolitik. Ein Führer durch die Gemeindetätigkeit auf dem Gebiete der Volksschule. Berlin. Buchhandlung Vorwärts. 1906. — Eduard Sack, Beiträge zu der Schule im Dienste für die Freiheit. Bracke. Braunschweig. 1878. — Hugo Preuß, Das Recht der städtischen Schulverwaltung im Preußen. R. L. Prager, Berlin. 1905. — Leo Arons, Die preußische Volksschule und die Sozialdemokratie. Mit einer Einleitung von Dr. Max Quarck. Verlag der Sozialistischen Monatshefte. Berlin. 1905. — Stenographischer Bericht der Verhandlungen der deutschen Lehrerversammlung in Straßburg über das Thema „Schulleitung und Schulaufsicht", abgedruckt in der Pädagogischen Zeitung 1910, S. 602 ff.)

10. Die Lehrer und Lehrerinnen.

Die allgemeine Bewertung des Lehrerstandes.

Die Volksschullehrer fühlen sich in der heutigen bürgerlichen Gesellschaft zurückgesetzt; sie klagen, daß man ihnen nicht die Achtung zolle, die ihrer wichtigen Aufgabe im Staate zukomme.

Die Lehrer übersehen bei ihrer Beschwerde, daß man ihre Tätigkeit trotz gelegentlicher schöner Worte nicht so hoch und wertvoll einschätzt, wie sie selber es tun. Die höheren Lehrer brauchen sich im allgemeinen über Geringschätzung nicht zu beklagen, wenn man von jener besonderen „Gesellschaft" der oberen Zehntausend absieht, für die der anständige Mensch überhaupt erst beim Leutnant oder beim Baron anfängt. Die höhere Schule wird aber auch von den Sprößlingen der Bourgeoisie besucht, sie ist ein nützliches Instrument im Dienste der herrschenden Klassen. Man räumt daher dem Lehrer der höheren Schule, dem Erzieher seiner eigenen Jugend, auch das nötige Maß gesellschaftlicher Achtung ein.

Aber die Volksschule! Geringschätzig zuckt der Bourgeois die Achsel, hochnäsig wendet der Junker den Rücken. Sie ist zwar vorhanden, mag auch den einen oder anderen Vorzug haben — dem Fabrikanten schafft sie Qualitätsarbeiter, den Landkindern bläut sie den nötigen Respekt vor Gottes Wort und der gräflichen Reitpeitsche ein —, aber im großen und ganzen sieht man in der Volksschule eine lästige, teure und obendrein nicht ungefährliche Notwendigkeit. Denn der Fabrikant braucht nur wenige Qualitätsarbeiter, die übrigen Arbeiter werden aber um so unzufriedener und anspruchsvoller, je besser ihre Schulbildung ist; die Landkinder benutzen ärgerlicherweise die geringen Schulkenntnisse auch nicht nur zum Bibellesen, sondern manch einer liest die Zeitung oder ein sozialdemokratisches Flugblatt oder gar den Eisenbahnfahrplan, der ihn leicht verlockt, den seligen Gefilden Ostelbiens den Rücken zu kehren und den Reizen der Großstadt entgegenzueilen.

Je geringer man aber die Volksschule schätzt, um so geringer auch den Volksschullehrer, zumal diese Leute die unbequeme proletarische Unzufriedenheit mit ihrem jeweiligen Lose, die Sehnsucht nach besseren Zuständen nicht verleugnen können und sich dadurch den maßgebenden Faktoren in Staat und Gemeinde fortwährend unangenehm bemerkbar machen. Stets wollen die Volksschullehrer mehr Geld haben, kaum ist

ihnen eine Gehaltsforderung nach langem Sträuben bewilligt, so präsentieren sie schon wieder eine neue. Sie vergessen sowohl als einzelne wie als Stand ihre proletarische Abstammung. Sie pochen auf ihre unzulängliche, halbe Bildung. Sie werden im Zeichen des geheimen Wahlrechts sogar unter Umständen zu unangenehmen politischen Gegnern. Wenn diese letzte Gefahr nicht bestände, würde man ihnen fürwahr noch ganz anders auftrumpfen.

So ungefähr urteilt man laut oder leise über die Volksschullehrer.

Auch die Vergangenheit der Volksschullehrer steht ihrer Würdigung in der Gegenwart im Wege. In den deutschen Schulen des Mittelalters, so klein sie auch sein mochten, waren in der Regel dieselben Lehrer tätig wie in den Stadtschulen, sie wurden aus den fahrenden Schulleuten und Bachanten geworben. Aber dank der Reformation geriet der eigentliche Zweck der mittelalterlichen Volksschulen allmählich in Vergessenheit; die zahlreichen deutschen Schulen wurden aus nützlichen Vorbereitungsanstalten für das bürgerliche Leben zu reinen Hilfsanstalten der Kirche und damit traten alle übrigen Unterrichtsfächer zurück oder verschwanden ganz zugunsten des Religionsunterrichts und des Lesens im Dienste des Religionsunterrichts und der Kirche. Gleichzeitig aber entstand eine große Lehrernot, besonders in den evangelischen Ländern, da Kleriker und Mönche nicht mehr zur Verfügung standen. In diesen Zeiten war man bei der Anstellung von Lehrern nicht wählerisch. Wer nur selbst lesen konnte und bei seinem Berufe nebenbei noch über etwas freie Zeit verfügte, war als Lehrer gut genug. Die Lehrtätigkeit war eine Nebenbeschäftigung von Gevatter Schneider und Handschuhmacher, aber auch der Bierbrauer und der Essigbrauer, der Branntweinbrenner und der Schenkwirt, der Hochzeitsbitter und der Gemeindeschreiber, der Kurpfuscher und der Tagelöhner waren bald im Hauptamt, bald im Nebenamt Schulmeister.

Die regelmäßige Haupt- oder Nebenbeschäftigung der Schullehrer außer ihren sonstigen Obliegenheiten aber war ihr Dienst in der Kirche und für den Pfarrer. Sie hatten alle möglichen Dienste zu verrichten, für die der Herr Pfarrer zu gut war: Glocken läuten, die Kirche reinigen und heizen, die Kirchenuhr aufziehen, kurz alle niederen Kirchen- und Küsterdienste.

Diese unwürdige Stellung des Volksschullehrers, die jahrhundertelang gedauert hat, ist zwar im Laufe des neunzehnten Jahrhunderts beseitigt worden. Aber Reste davon sind in der mannigfachsten Weise bis heute erhalten geblieben, und diese Vergangenheit des Lehrerstandes lastet in den Augen der sogenannten „Gesellschaft" auf ihm wie ein unauslöschlicher Makel.

Dazu kommt noch die Herkunft der Volksschullehrer in der Gegenwart. Sie rekrutieren sich fast alle aus ehemaligen Volksschülern. Wer eine

höhere Schule besucht, wird Akademiker oder Techniker oder Kaufmann, aber nicht Volksschullehrer. Die Volksschule aber besuchen die Kinder des Proletariats, der kleinen Leute, Beamten, Handwerker und Gewerbetreibenden. Wer es von diesen ermöglichen kann, oft genug unter großen Opfern und Entbehrungen, auf den Mitverdienst seiner schulentlassenen Söhne noch einige Jahre zu verzichten, schickt sie auf die Präparandenanstalt und das Lehrerseminar. Dort erwirbt sich der Jüngling eine Bildung, die nach der Meinung der „Gebildeten", der ehemaligen „höheren" Schüler und der reichgewordenen Parvenüs, keine eigentliche Bildung ist. Da sie ihn aber doch ermuntert, im öffentlichen Leben Beachtung und Einfluß anzustreben, schilt man erst recht von oben herab auf die halbgebildeten eingebildeten Volksschullehrer.

Die bürgerliche Gesellschaft kann dem Volksschullehrer nicht gerecht werden. Das kann erst eine Gesellschaftsordnung, in der es keine Klassen-, Kasten- und Standesgegensätze mehr gibt, in der nicht mehr ein Beruf den anderen hochmütig über die Achsel ansehen kann, in der vor allen Dingen auch keine Klassen- und Standesschulen mehr existieren.

Die sozialistische Gesellschaftsordnung schätzt jede gesellschaftlich notwendige Arbeit, auch die unansehnliche und unangenehme. Um so mehr wird sie schon aus diesem Grunde die ansehnliche und angenehme Lehrtätigkeit achten und ehren. Aber in der sozialistischen Gesellschaftsordnung gewinnt insbesondere die öffentliche Erziehung die größte Bedeutung, sie wird als eine der wertvollsten und feinsten Aufgaben der Gesellschaft von der Gesamtheit wie von jedem einzelnen mit Eifer und Liebe gehütet und gepflegt werden. Zu Lehrern der Einheitsschule der Zukunft wird man nur die besten und charaktervollsten Persönlichkeiten auswählen.

Und jedermann wird diesen Männern und Frauen, die für die gesunde Fortentwicklung der Kultur von entscheidender Wichtigkeit sind, weit mehr als heute und in irgend einem früheren Zeitraume der Geschichte, mit Achtung und Liebe begegnen.

*

Die Gleichberechtigung.

Heute werden innerhalb der Lehrerschaft die mannigfaltigsten Unterschiede in der sozialen und materiellen Bewertung gemacht. Nach dem Dienstalter werden die Lehrer in Klassen eingeteilt, für die verschieden hohe Gehälter gelten. Nach der „Würdigkeit" und der guten Gesinnung scheiden die vorgesetzten Behörden die Böcke von den Schafen, die einen bescheint öfter die Sonne der Gunst, die andern wenig oder gar nicht. Nach den Schulen unterscheidet man „höhere" Lehrer und Volksschullehrer; die höheren können sich natürlich nicht mit den Volksschullehrern gemein

machen, sie haben ihre eigenen Vereine und Organe. Die Volksschullehrer selbst haben durch den Gegensatz von Stadt und Land einen Keil in ihre Reihen treiben lassen. Die Lehrerinnen werden von den Lehrern mit argwöhnischen Blicken betrachtet. Die Rektoren halten sich für etwas besseres als die Klassenlehrer.

Alle diese Gegensätze und Unterschiede erkennen wir nicht an.

Wohl geben wir zu, daß in der heutigen Gesellschaftsordnung mit dem Alter, der wachsenden Familie, der größeren Verantwortung ein Anspruch auf höhere Bezahlung erwächst, obwohl auch hierbei viele Ungerechtigkeiten und Willkürlichkeiten unterlaufen.

Dagegen müssen alle sonstigen Unterscheidungen bekämpft werden. Ein Lehrer verdient nicht geringere Achtung und Bezahlung, weil er auf dem Lande tätig ist. Seine Lehrtätigkeit ist nicht leichter, sondern schwerer als die seiner städtischen Kollegen. Außerdem muß er auf mancherlei Annehmlichkeiten des Lebens verzichten, die seinen Kollegen in der Stadt zur Verfügung stehen, und manche Nebenverpflichtung, Kirchendienste und ähnliches, liegen ihm ob, die den Stadtlehrern nicht mehr zugemutet werden. Die Lehrer sollten deshalb bestrebt sein, den Riß, der zwischen Stadt- und Landlehrern entstanden ist, wieder zu beseitigen.

Der Unterschied in der gesellschaftlichen und materiellen Bewertung, der heute zwischen den höheren Lehrern und den Volksschullehrern besteht, hat keinerlei Berechtigung. Wohl haben die höheren Lehrer die akademische Bildung voraus, einen Vorzug, auf den ich im nächsten Abschnitt näher eingehe. Aber dafür sind die Volksschullehrer den Akademikern in der pädagogischen Theorie und Praxis durchweg weit überlegen, so daß sich diese Unterschiede gegeneinander ausgleichen. Im übrigen ist die Tätigkeit des höheren Lehrers weder wertvoller noch schwieriger als die des Volksschullehrers. Es ist lediglich beschränkter Kastenhochmut, wenn die höheren Lehrer, weil sie die oft sehr dummen Sprößlinge der Bourgeoisie in der Algebra und im Latein unterweisen dürfen, sich für qualifiziertere Arbeitskräfte halten als die Volksschullehrer, die die nicht minder schwierige Aufgabe haben, in überfüllten Klassen und mit unzureichenden Lehrmitteln den Kindern des Proletariats die Elemente des Wissens zu vermitteln.

Ebensowenig ist eine unterschiedliche Bewertung von Rektoren und Klassenlehrern berechtigt. Ich habe in dem Kapitel über die Schulverfassung ausgeführt, daß der Rektor ein Gleicher unter Gleichen ist, der möglichst von dem Lehrerkollegium seiner Schule zu seinem besonderen, vorwiegend verwaltungstechnischen Amte zu wählen ist. Entstehen ihm Mehrarbeiten, die durch Verringerung der Pflichtstundenzahl nicht ausgeglichen werden, so ist eine höhere Bezahlung allenfalls am Platze, nicht aber eine Erhöhung im „Avancement".

Wir dehnen die volle Gleichberechtigung auch auf die Lehrerinnen aus. Leider herrschen in dieser Frage neben vernünftigen Ansichten auch noch sehr rückständige Anschauungen innerhalb der deutschen Volksschullehrerschaft. Man sieht in der Lehrerin eine gefährliche Konkurrentin. Da solche Argumente aber einen üblen Beigeschmack haben, sucht man nach allerlei pädagogischen, gesundheitlichen, ja sogar nach ästhetischen Gründen, um der Lehrerin, vor allen Dingen der verheirateten Lehrerin, den Platz im Schulhause, den man ihr nicht mehr ganz vorenthalten kann, wenigstens nach Möglichkeit zu beschränken.

Unsere grundsätzlichen Anschauungen über die Gleichberechtigung der Geschlechter veranlassen uns ohne weiteres, die Lehrerin mit völlig gleichen Rechten neben den Lehrer zu stellen. Wir können auch nicht die mehr oder weniger ernsthaft gemeinten schultechnischen Gründe anerkennen, die gegen diese Gleichberechtigung ins Feld geführt werden. Für die Verwendung männlicher oder weiblicher Lehrkräfte dürfen lediglich Erwägungen technischer Art, Rücksichten auf die besondere körperliche und geistige Veranlagung und auf die Fähigkeiten in Betracht kommen. Man wird nicht sechzehnjährigen Jünglingen von einer sechzigjährigen Lehrerin Turnunterricht geben lassen, so wenig wie man einen zweiundzwanzigjährigen jungen Lehrer mit dem Handarbeitsunterricht der siebzehnjährigen Mädchen betrauen wird. Aber abgesehen von den pädagogischen und schultechnischen Zweckmäßigkeitsgründen, die sich in der Praxis durch ihre Selbstverständlichkeit von selbst durchsetzen, liegen keine Gründe vor, die Lehrerinnen von irgend einer Schulfunktion, auch nicht von der der Schulleitung, auszuschließen.

Wir billigen auch in keiner Weise den Ausschluß der verheirateten Lehrerin vom Schulamt. Ergeben sich natürliche Ursachen, die einer Mutter geraten erscheinen lassen, die Lehrtätigkeit auf einige Wochen oder Monate auszusetzen, so hat sich die Schulverwaltung damit ebenso selbstverständlich abzufinden wie mit dem längeren Urlaub eines erkrankten männlichen Lehrers.

Damit soll aber natürlich keineswegs gesagt sein, daß der Schwangerschaftszustand ein Zustand der Krankheit sei; er ist im Gegenteil der Beweis einer gesunden normalen Funktion des weiblichen Körpers und noch dazu der ehrwürdigsten und heiligsten Funktion, die er erfüllen kann. Diese schlichte Tatsache schlägt alle sittlichen und ästhetischen Bedenken nieder.

Auch in dieser Frage ist uns das Ausland wieder weit voraus. Als vor einigen Jahren in Berlin eine Versammlung des Landesvereins preußischer Volksschullehrinnen stattfand, in der die bekannte Vorkämpferin der Volksschullehrinnen Maria Lischnewska einen Vortrag über das Zölibat der Lehrerinnen hielt, traten in der Diskussion Vertreterinnen des Auslandes auf, die sich sehr verwunderten, daß man über eine solche Frage überhaupt noch streite. England, Dänemark, Frankreich, Oesterreich, Ungarn,

Italien, ja selbst Neuseeland stellten lebendige Zeuginnen dafür, daß in ihrer Heimat die Frage, falls sie überhaupt jemals existiert hatte, längst zugunsten der verheirateten Lehrerin entschieden ist. Die Neuseeländerin hatte es für ein Mißverständnis ihrerseits gehalten, als man ihr vor einigen Tagen erzählte, in Deutschland wäre die Lehrerin zum Zölibat verurteilt. In der Hauptstadt Ungarns haben die Lehrerinnen gleiche Rechte mit den Lehrern, sie dürfen heiraten und erhalten dieselben Bezüge. Von Kopenhagen wurde berichtet, daß oft beide, Mann und Frau, im Erzieherberuf tätig seien, dabei sei auch die Lehrerin wie der Lehrer zu wöchentlich 36 Stunden verpflichtet. In Niederösterreich hatte man, vermutlich auf Betreiben der männlichen Konkurrenz, nach statistischem Material gegen die verheiratete Lehrerin förmlich mit der Lupe gesucht, ohne etwas von Bedeutung zu finden. Karl Fechner, ein bekannter fortschrittlich gesinnter Berliner Schulmann, der der Pädagogischen Zeitung über diese Versammlung berichtete, schloß sich selbst den Argumenten für die Beseitigung des Zölibats an; für diese Forderung sprechen nach seiner Meinung „unabänderliche Naturgesetze und der Gang der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwickelung". (Päd. Ztg. 1904, S. 537 ff.)

Es ist selbstverständlich, daß es zur Forderung der Gleichberechtigung von Lehrern und Lehrerinnen gehört, daß sie gleiche Vorbildung und für gleiche Leistung gleiche Besoldung erhalten.

*

Die Berufsbildung der Lehrer.

Als die deutschen Volksschullehrer auf der Lehrerversammlung in Königsberg im Jahre 1904 die Universitätsbildung als Abschluß der Lehrervorbildung verlangt hatten, las das Organ der Konservativen, die „Kreuzzeitung", den Lehrern ob solcher „ausschweifenden Forderungen" gehörig den Text; sie suchte das Verlangen besonders durch die spaßige Denunziation zu diskreditieren: „Dieser Beschluß enthält in Wirklichkeit nichts anderes als ein Zugeständnis an den Zukunftsstaat."

An sich betrachtet ist diese Bemerkung der Kreuzzeitung nicht unrichtig. Im Gegenwartsstaate mit seiner junkerlich-klerikalen Spitze hat die Forderung der Lehrer auf Universitätsbildung keine Aussicht auf Erfolg. Ist man schon der Volksschule nicht sonderlich gewogen, schätzt man die Volksschullehrer nur gering, so kann man die Forderung einer gründlichen wissenschaftlichen Bildung des Volksschullehrers nur als eine anmaßliche Ueberhebung hochmütig ablehnen.

Ueberdies ist die Verwirklichung der Forderung mit einigen Schwierigkeiten verknüpft. Macht man ohne weiteres die Universitätsbildung zur Vorbedingung für den Lehrerberuf, so könnten die Volksschullehrer nur

aus den Kreisen der heutigen Studierenden genommen werden. Diese würden aber eine andere Bezahlung verlangen als die klägliche Besoldung, mit der heute die Volksschullehrer abgespeist werden. Der Staat müßte also die Lehrergehälter erheblich in die Höhe schrauben. Das würde ihm aber bei dem chronischen starken Lehrermangel nicht viel nützen. Es würde an akademisch gebildeten Lehrern fehlen, wenn nicht die Tore und die Hörsäle der Universitäten erweitert und der Besuch der Universitäten durch die Kreise, aus denen sich heute die Seminaristen rekrutieren, gesteigert würde. Dazu gehören gründliche Umänderungen der heutigen Schulorganisation, Umänderungen im Sinne der Einheitsschule und der Unentgeltlichkeit für alle Arten und Grade der Schulen.

Der heutige kapitalistische Klassenstaat schreckt vor solchen grundstürzenden Reformen zurück, sie würden nach seiner Befürchtung das ganze Gefüge der sozialen Gliederung in Erschütterung versetzen. Eine demokratische Gesellschaftsorganisation auf sozialistischer Grundlage dagegen erfüllt selbstverständlich und gern alle Forderungen, die im Interesse einer allseitigen und gründlichen Volkserziehung liegen.

Eine der wichtigsten Voraussetzungen hierfür ist die möglichst gründliche und wissenschaftlich gesicherte Berufsausbildung der Lehrer.

Die heutigen Volksschullehrer fordern die Universitätsbildung. Da die Universität heute die oberste Bildungsstätte, die Pflegstätte wissenschaftlicher Forschung und Belehrung ist, so darf man sich diesem Wunsche der Lehrer anschließen. Aber man muß den Vorbehalt machen, daß in der heutigen Universität keineswegs das Ideal einer obersten Bildungsanstalt zu erblicken ist. Die Hochschulen bedürfen einer gründlichen Umgestaltung an Haupt und Gliedern, ein Bedürfnis, auf das ich in diesem Zusammenhange nicht näher eingehen kann. Jedenfalls sind die Volksschullehrer durch die heutige Seminarbildung bei aller ihrer sonstigen Mangelhaftigkeit und Rückständigkeit den nur akademisch gebildeten Lehrern in manchen Dingen, besonders in der Theorie und Praxis der Pädagogik, weit überlegen. Ich will damit kein Wort zur Konservierung der heutigen Seminare sagen; ich denke noch mit Schaudern an die geistige Oede meiner eigenen Seminarausbildung zurück. Aber ich will damit der Auffassung entgegentreten, als ob mit der Oeffnung der Universitäten für die Lehrer schlechthin die Frage der Lehrerbildung gelöst wäre.

Wissenschaftliche Bildung für die Lehrer jeder Schulgattung, soweit die jeweiligen Bildungseinrichtungen nur eine umfassende und gesicherte Bildung zu geben vermögen, das muß die Forderung sein. Und von dieser Forderung dürfen sich die Lehrer und die sozialdemokratischen Schulpolitiker nichts abmarkten lassen. Hält es der heutige Staat für notwendig, daß auf jeder Kanzel, und handele es sich um die entlegenste Dorfkirche, ein akademisch gebildeter Pfarrer steht, so wollen wir demgegenüber fordern,

daß es keine Schulstube geben darf, in der nicht ein gründlich und wissenschaftlich gebildeter Lehrer steht. Die Aufgabe, die er zu lösen hat, die Verantwortung, die er zu tragen hat, sind weit größer und ernster als die des „Seelsorgers".

Aber wir müssen auch der Tatsache eingedenk sein, daß es sich beim Lehrer nicht um abstrakte Wissenschaftlichkeit handeln darf, sondern daß seine wissenschaftliche Bildung an der Praxis des Lebens, an der Arbeit der Menschheit, einen festen Halt haben, aus ihr organisch herauswachsen muß. In seiner Bildung muß die Wiedervereinigung von Theorie und Praxis, der geistigen und der körperlichen Arbeit, wie sie die zukünftige Gesellschaftsordnung anstrebt, zur lebendigen Wirklichkeit werden.

Dann wird auch der Lehrer der Zukunft die Jugend der Zukunft so bilden und erziehen können, daß der Jugend die Zukunft der Gesellschaft und der Kultur getrost anvertraut werden kann.

*

Die Besoldung der Lehrer.

Die Geringschätzung der Volksschule durch die bürgerliche Gesellschaft kommt auch in der traurigen Besoldung der Volksschullehrer zum Ausdruck. Während die höheren Lehrer Gehälter erhalten, die ihnen ein wenn auch nicht üppiges, so doch auskömmliches Leben ermöglichen, erhalten die Volksschullehrer, besonders die Landschullehrer, so jammervolle Gehälter, daß sie zu Nebenverdiensten gezwungen sind.

Auch darin kommt die Vergangenheit des Volksschullehrers zum Ausdruck. Seine Tätigkeit wurde niemals für voll angesehen. Lange Zeiten hindurch war die Lehrtätigkeit eine Nebeneinnahme für irgend einen braven Handwerker. Später wurde das Lehrhandwerk zwar die Hauptsache, aber es ernährte so mangelhaft seinen Mann, daß es als ganz selbstverständlich angesehen wurde, wenn der Schulmeister durch ein Handwerk oder durch vorübergehende Verdingung als Landarbeiter seine kümmerliche Lebenshaltung zu bestreiten suchte.

Bis in die Gegenwart hinein ist es im Prinzip bei dieser Regelung geblieben. Da die Schulunterhaltung zumeist Gemeindeangelegenheit ist, so hängt die Höhe der Lehrerbesoldung auch in der Regel von der Finanzkraft oder von der Einsicht und dem Wohlwollen der Gemeindebehörden ab. Dadurch kommen im einzelnen große Ungleichheiten zuwege; aber in dem einen Punkte stimmen alle staatlichen und gemeindlichen Gesetze und Beschlüsse über die Besoldung der Volksschullehrer überein: sie suchen sie auf einem möglichst niedrigen Stande zu halten. Bis heute sucht deshalb jeder Volksschullehrer durch irgend eine Nebeneinnahme, sei es durch Erteilen von Privatunterricht, durch musikalische Tätigkeit, durch kaufmännische Hilfsarbeit, seine schmalen Einkünfte zu erhöhen.

Sozialdemokratische Staats- und Gemeindepolitiker haben stets die Gehaltswünsche der Lehrer unterstützt. Sie haben sich nicht durch politische Voreingenommenheit daran hindern lassen, obwohl sich gerade die Lehrer sehr oft sowohl im Unterrichte als auch in ihrer staatsbürgerlichen Betätigung als gehässige Gegner der Sozialdemokratie erwiesen haben. Die Sozialdemokratie läßt ihre Haltung nicht durch unsachliche Motive beeinflussen. Die Arbeiter wissen aus eigenster bitterer Erfahrung, wie weh der Hunger tut, und wie die Berufsfreudigkeit unter mangelhafter Entlohnung leidet. Sie lassen ferner die Tatsache nicht aus den Augen, daß die Volksschullehrer vor ihren eigenen Kindern stehen, und daß die Proletarierkinder in der Schule die mangelnde Arbeitsfreude und die seelische Verbitterung der Lehrer am ersten empfinden müssen.

Die Sozialdemokraten werden daher nach wie vor allen berechtigten Gehaltswünschen der Volksschullehrer wohlwollende Förderer sein.

*

Die Lehrer als Staatsbürger.

Wie in der allgemeinen sozialen Wertschätzung, in der Vorbildung und in der Besoldung, so zeigt sich auch in der rechtlichen Stellung des Lehrers als Staatsbürger die geringe Achtung, die man vor ihm und seinem Berufe hat.

In Preußen sind es besonders die Junker, die das Heft der Gesetzgebung und der Verwaltung in der Hand haben. Aber gerade sie sind es von jeher gewohnt, den Volksschullehrer als einen untergeordneten Lakeien anzusehen, der sich in früheren Zeiten noch glücklich schätzen durfte, wenn er ein vom „gnädigen Herrn" geschwängertes Kammerzöfchen heiraten konnte. Bis heute haben sie diese Nichtachtung des Volksschullehrers nicht überwinden können und wollen; durch mannigfache gesetzliche Bestimmungen, ministerielle Verfügungen und landrätliche Kommandos hat man den Lehrer als Staatsbürger gegen andere Berufs- und Beamtenklassen benachteiligt. Noch im Jahre 1849 äußerte der preußische Junker Bethmann-Hollweg, ein Vorfahr des jetzigen Reichskanzlers, bei der Beratung der Verfassungsartikel im preußischen Landtag: „Der Lehrerstand ist überhaupt ein bescheidener, demütiger Stand, der in der Welt auf Rang und Ehre keinen Anspruch zu machen hat .... Ich bin gegen die Verleihung des Titels von Staatsbeamten an die Schullehrer, weil dies Ansprüche auf einen höheren, ihnen nicht zukommenden Rang hervorrufen würde." Noch schärfer brachte der Abgeordnete von Kleist-Retzow die Abneigung der Junker gegen die Lehrer, die in der Märzrevolution 1848 zum Teil in der Opposition gestanden hatten, zum Ausdruck: „Ich halte es für gefährlich und unzweckmäßig, daß den Schullehrern Rechte und

Pflichten der Staatsdiener gegeben werden .... Es scheint mir nicht der richtige Weg zu sein, daß man diejenigen, die eben gegen den Staat opponiert haben, um sie zu gewinnen, zu Staatsdienern macht."

Was anderen Staatsbürgern als selbstverständliches Recht zusteht, besonders die Beteiligung am politischen Leben und der mannhafte Kampf für die Hebung ihrer Lebenslage, das wird den Lehrern auf alle mögliche Weise erschwert oder vollständig verwehrt, sobald die Lehrer sich nicht in den politischen Dienst der Konservativen und ähnlicher reaktionären Parteien stellen. Am krassesten ist der junkerliche Haß gegen die freie politische Betätigung der Lehrer durch den Mund des Grafen Pfeil in der Reaktionsperiode nach 1848 ausgesprochen worden: „Die Schullehrer, die aufgeblasen sind wie die Feuerkröten und aus frevelhaftem Hochmute die Kirche nicht über sich dulden wollen, müssen vom Amte gejagt werden, daß sie die Schuhe verlieren, und wie Galgenvögel muß man sie aus dem Lande peitschen."

Die Gesinnung des Grafen Pfeil ist noch heute die herrschende in den maßgebenden Kreisen. Wenn sie auch nicht in so brutaler Weise in Worten zum Ausdruck gelangt, so handelt man bis in die jüngste Vergangenheit nach seinem Rezepte. Diesterweg, einer der bedeutendsten Pädagogen Deutschlands, wurde schon in den Reaktionsjahren vor der Märzrevolution von seinem Amte als Seminardirektor entsetzt; der Reaktion nach 1848 fiel neben anderen weniger bekannten Opfern der schlesische Lehrer Wander, wie Diesterweg ein tapferer und ehrlicher Demokrat, zum Opfer. In den sechziger Jahren hat der Königsberger Lehrer Eduard Sack sein furchtloses Eintreten für die Interessen der Lehrer und der Schule büßen müssen. Aus den letzten Jahren sind die Drangsalierungen des Lehrers Nickel in Trakehnen, die Amtsentsetzung des ostpreußischen Lehrers Leipacher, die Maßregelungen der bremischen Lehrer Scharrelmann, Hurrelmeyer, Döring und Holzmeier, der bayerischen Lehrer Beyl und Hoffmann, des badischen Lehrers Rödel, der Kasseler Lehrer Brandau und Kimpel in frischer Erinnerung.

In allen diesen Fällen handelt es sich um Maßregelungen, die nicht wegen Unfähigkeit im Amte, sondern wegen der Ueberzeugung der Lehrer erfolgten. Entweder hatten sie eine bestimmte pädagogische oder religiöse Ueberzeugung, die der Staat nicht dulden wollte, oder sie hatten außeramtlich eine politische Gesinnung, die der Staatsgewalt nicht paßte, oder sie zeigten durch außeramtliche Handlungen und im Verkehr mit den Behörden eine Rückgratfestigkeit, die der Staat bei seinen „Dienern" nicht dulden will. Jedesmal traten dann das Disziplinargesetz oder disziplinarische Verfügungen in Kraft, um die unbequemen Elemente vom Amte zu jagen, „daß sie die Schuhe verlieren". Würden für die Lehrer die Rechte anderer Staatsbürger gelten, würden sie nach den Bestimmungen

der für alle übrigen Bürger geltenden Gesetze und im Rahmen der bürgerlichen Gerichtsbarkeit zur Rechenschaft gezogen worden sein, so würden die Maßregelungen nicht möglich gewesen sein.

Der jüngste Fall einer Lehrermaßregelung ist die sofortige Entlassung eines jungen Lehrers aus dem Regierungsbezirk Magdeburg, weil der junge Mann der Regierung ehrlicherweise mitgeteilt hatte, daß er auf Grund innerer Ueberzeugung seinen Austritt aus der evangelischen Landeskirche erklärt habe. Zwar sind nach dem Bundesgesetz vom 3. Juli 1869 alle noch bestehenden, aus der Verschiedenheit des religiösen Bekenntnisses hergeleiteten Beschränkungen der staatsbürgerlichen Rechte aufgehoben und insbesondere soll die Befähigung zur Bekleidung öffentlicher Aemter vom religiösen Bekenntnis unabhängig sein. Aber solche Verfassungsbestimmungen stehen auf dem Papier. Die Gewalt kümmert sich nicht um papierne Paragraphen.

Neben diesen Beschränkungen der staatsbürgerlichen Rechte der Lehrer gehen andere einher. So sind die Volksschullehrer in Preußen als Gemeindevertreter nicht wählbar, so sind sie von Schuldeputationen ausgeschlossen, so hat man ihnen sogar das Recht, als Schöffe tätig zu sein, vorenthalten; durch die neue Strafgesetznovelle sollte auf Antrag der Konservativen diese unerhörte Rechtlosigkeit der Lehrer erneut gesetzlich festgelegt werden. Freilich haben die Herren noch rechtzeitig eingesehen, daß sie mit dieser unverantwortlichen Benachteiligung der Lehrer den Bogen überspannt hätten.

Die Lehrer selbst fordern Revision der Disziplinargesetze, ihre Anpassung an die modernen Formen der Rechtspflege. Die sozialdemokratische Schulreform geht noch weiter, sie verlangt die Abschaffung aller besonderen Disziplinargesetze für Lehrer, die Beseitigung aller ausnahmerechtlichen Bestimmungen und Gesetze gegen die Lehrer und volle Koalitions- und Meinungsfreiheit. Diese sozialdemokratischen Forderungen ergeben sich ungezwungen aus unserer grundsätzlichen Anschauung über die Gleichberechtigung aller Bürger.

*

Die Lehrer empfinden mit Unmut und Bitterkeit die mannigfache Zurücksetzung, die sie sich in der heutigen Gesellschaftsordnung gefallen lassen müssen. Sie suchen daher auch, wo immer sie nur können, für die Hebung ihres Standes zu wirken.

Dabei haben sie nicht immer die richtigen Wege eingeschlagen. Sie suchen gern durch vorsichtige Beschränkung, die an Demut grenzt, durch Bittgesuche und durch Antichambrieren bei Ministern etwas zu erreichen. Ferner war es ein großer Fehler der Volksschullehrer, daß sie im Jahre 1894 die einjährige Militärdienstpflicht an Stelle der bisherigen

zehnwöchigen verlangten. Der deutsche Militarismus hat sich natürlich nicht lange nötigen lassen, solch militärfrommes Angebot mit Dank anzunehmen. Aber der Volksschule ist aus dieser innigeren Verbindung der Lehrer mit dem heutigen Militarismus, besonders noch mit einem seiner unerfreulichsten Vorrechte, dem Einjährigen- und Reserveoffizierprivileg, kein Gewinn erwachsen.

Nicht aus solcher Hebung des „Standes", nicht durch ein eitles Streben nach den glitzernden Gütern des Klassenstaates kann der Volksschule und ihren Lehrern das Heil erwachsen. Wenn in den letzten Jahrzehnten die wirtschaftliche und soziale Lage der Volksschullehrer sich gebessert hat, so ist diese erfreuliche Erscheinung einzig und allein auf die allgemeine gewaltige Aufwärtsbewegung des Proletariats zurückzuführen.

Solange die Volksschullehrer ein verachtetes, unselbständiges, scheues und demütiges Fabrik- und Landproletariat zu gefügigen Knechten der Industrie und der Landwirtschaft zurechtzustutzen hatten, wurden sie ebenso verachtet und kujoniert wie das Volk, dem sie dienten. Seit einem halben Jahrhundert haben sich aber die Verhältnisse geändert. Das Proletariat ist zum Klassenbewußtsein erwacht, es hat erkannt, daß es seine Befreiung aus unwürdiger geistiger und wirtschaftlicher Knechtung nur von sich selbst erwarten kann; es hat ferner die bedeutsame theoretische und historische Erkenntnis erworben, daß der Kampf der Arbeiterklasse zugleich der Kampf um die Kultur, um die höchsten Ziele der Menschheit überhaupt ist.

So ist die deutsche Arbeiterklasse zu einer politischen Macht von größter Bedeutung geworden, so hat sie durch machtvolle Organisationen Einfluß auf alle Einrichtungen des Staats gewonnen, und so hat sie auch mit einem gewaltigen Ruck die Volksschule aus der Niedrigkeit einer armseligen Sonntags- und Abendschule auf das hohe moralische Niveau gehoben, das ihr heute auch die Volksfeinde aller Art, wenn auch mit Widerwillen und mit heuchlerischem Augenverdrehen, zugestehen müssen.

Dadurch, daß sich das Volk selbst erkannt hat in seiner Größe und kulturellen Bedeutung, dadurch hat es auch der Schule des Volkes und damit auch dem Lehrer dieser Schule die gebührende Achtung verschafft.

Je mehr die Volksschullehrer die Bedeutung des proletarischen Emanzipationskampfes erkennen, je eher und gründlicher sie einsehen, daß sie Fleisch vom Fleische und Bein vom Beine des Proletariats sind, daß für sie daher genau die gleichen Organisations- und Kampfesmethoden zu gelten haben wie für die gewerkschaftlichen und politischen Heerhaufen der kämpfenden Arbeiterklasse, um so rascher und gründlicher wird eine wirkliche und dauernde Hebung des Lehrerstandes herbeigeführt werden.

(**Literatur:** Konrad Fischer, Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes. 2. Auflage. Hannover-Berlin. Carl Meyer (Gustav Prior) 1898. — Robert Rißmann, Geschichte des Deutschen Lehrervereins. Leipzig. Julius

Klinkhardt. 1908. — Briefe Adolf Dieſterwegs. Herausgegeben von Adolf Rebhuhn. Leipzig. Quelle & Meyer. 1907. — Die ſtenographiſchen Berichte der Verhandlungen der Deutſchen Lehrerverſammlungen in Chemnitz 1902 und Königsberg 1904 (Univerſitätsbildung für Lehrer), München 1906 (Lehrerinnenfrage), Dortmund 1908 (Lehrermangel), abgedruckt in den Jahrgängen 1902, 1904, 1906 und 1908 der Pädagogiſchen Zeitung. — Otto Rühle, Sechs Jahre in einem ſächſiſchen Lehrerſeminare. Leipzig. Auguſt Schupp. 1896. — Paul Bergemann, Zur Lehrerbildungsfrage. Jena. Haerdle. 1898. — G. Noth, Univerſität und Volksſchullehrer. Berlin. Gerdes und Hödel. 1904. — Die verheiratete Lehrerin. Verhandlungen der erſten Internationalen Lehrerinnenverſammlung in Deutſchland. Berlin. Hermann Walther. 1905. — W. Mannzen, Beamtenſtellung und Staatsbürgerrecht. Päd. Ztg. 1910, S. 725 ff. — Rechtsanwalt Dr. Schiller, Iſt das Disziplinarverfahren gegen Lehrer im Königreich Sachſen einer Reform bedürftig? Vortrag, gehalten im Leipziger Lehrerverein. Leipzig. A. Hahn. 1907. — Der Bremer Schulſtreit vor der Disziplinarkammer. Ein Kampf um die Freiheit der Volksſchule. Bremen. 1907. — K. O. Leipacher, Unwürdig zum Volksſchullehrer. Mein Kampf um Geiſt, Gewiſſen und Lehrfreiheit im „weltlichen“ „Kulturſtaat“ Preußen 1907. Frankfurt a. M. Neuer Frankfurter Verlag. 1908. — Joh. Tews, Die deutſche Volksſchule. Berlin. Marquardt & Co. 1907. — Joh. Tews, Schulkämpfe der Gegenwart. Zweite Auflage. Leipzig. B. G. Teubner. 1911. — Mehrere Jahrgänge der Pädagogiſchen Zeitung (beſonders der Rechtsbeilage) und der Deutſchen Schule.

Viertes Kapitel.

Die bürgerlichen Parteien und die Schulreform.

1. Wer soll die Schulreform durchführen?

In dem vorhergehenden ausführlichen Kapitel habe ich die Grundlagen und den Grundriß einer wirksamen Schulreform zu zeichnen versucht. Jetzt ist noch die wichtige Frage zu erörtern: wer soll und wer kann die grundstürzenden Umbauten und die umfangreichen Neubauten die dieser Schulreformplan verlangt, ausführen?

Der heutige Staat ist der geeignete Baumeister, so könnte auf den ersten Blick die scheinbar naheliegende und einfache Antwort lauten.

Aber der Staat ist nicht eine neutrale Organisation, die mit wohlwollender Unparteilichkeit über alle politischen und wirtschaftlichen Gegensätze hinweg die Wohlfahrt der Gesamtheit schlechthin anstrebt, sondern der Staat ist das mächtigste und wichtigste Herrschaftsinstrument in der Hand der wirtschaftlich und politisch jeweilig einflußreichsten Gesellschaftsklassen. In der Gegenwart müßte der Staat deshalb eigentlich das unbestrittene Instrument der kapitalistischen Bourgeoisie sein; aus besonderen geschichtlichen Ursachen muß aber die Bourgeoisie in Deutschland, besonders in Preußen, ihre Herrschaft mit dem Feudaladel teilen. Der heutige preußisch-deutsche Staat ist deshalb in letzter Linie nicht anderes als die zusammenfassende Organisation der politischen und wirtschaftlichen Interessen von Großgrundbesitz und Großkapital.

Wenn man also erfahren will, ob der Staat den Willen und die Kraft hat, die Schule wirksam zu reformieren, so muß man sich an die politischen Vertreter des Großgrundbesitzes und des Großkapitalismus, also an die konservativen und liberalen Parteien wenden und aus ihren Programmen, aus kennzeichnenden Aeußerungen ihrer berufenen Vertreter und vor allen Dingen aus ihren Handlungen ihr Interesse am Schulwesen feststellen.

Bei der modernen Entwicklung des Staatswesens können auch die übrigen Gesellschaftsklassen, die nur zum Teil oder gar nicht an der Herrschaft beteiligt sind, oder die zu den beherrschten und ausgebeuteten

Schichten des Volkes gehören, ihren Interessen und Forderungen Gehör verschaffen und um deren Anerkennung und Verwirklichung im politischen Kampfe tätig sein. Wir können also auch an den politischen Worten und Taten derartiger Parteien — es gehören die religiös-politischen Parteien, die freisinnige Kleinbourgeoisie, die demokratischen uud regionalen Parteigruppen, politische Berufsvereinigungen und vor allen Dingen die Arbeiterklasse hierher — ihr Interesse an der Hebung des Schulwesens ermessen.

Jedenfalls müssen wir die Stellung der politischen Parteien zur Schulreform untersuchen, wenn wir erfahren wollen, inwieweit der Staat berufen und fähig ist, die von uns aufgestellten Forderungen zu verwirklichen.

Es gibt allerdings auch noch anderere Antworten auf die Frage, wer der eigentliche Baumeister für die Zukunftsschule ist. Der bekannte liberale Schulpolitiker Tews setzt seine beste Hoffnung nicht auf den Staat und die Parteien, sondern auf die Lehrer: „Die eigentliche Schlacht wird in der Schulstube selbst geschlagen." (Schulkämpfe der Gegenwart, S. 88.)

Das ist aber nur eine schöne Phrase. Denn der heutige Lehrer muß in der Schulstube den Geboten des Staates, also den herrschenden Parteien, gehorchen. Wer sich nicht fügt, fliegt! Wenn aber Tews in anderem Zusammenhange mehr als einmal darlegt, daß der Lehrer sich außerhalb der Schulstube regen und durch Beteiligung am öffentlichen Leben für die Interessen der Schule wirken muß, wenn er selbst durch seine eigene eifrige Teilnahme an der unmittelbaren politischen Agitation ein lebendiges Beispiel gibt, so geht daraus hervor, daß auch Tews die eigentliche Entscheidung in der Schulfrage von dem politischen Kampfe und damit von den politischen Parteien erwartet.

Welche Partei aber ist die Partei der Schulreform?

2. Die Partei des Agrarfeudalismus.

Die konservativen Parteien stimmen bei Verschiedenheiten im einzelnen überein in der Grundforderung, daß das Bestehende erhalten bleiben muß, ja, daß wir eigentlich in die früheren besseren Zeiten zurücksteuern müßten. Für Neuerungen in den staatlichen Einrichtungen sind sie nur, wenn dadurch das Bestehende gefestigt, oder wenn dadurch gar ein Schritt in die Vergangenheit getan wird.

Die unbedeutenden Anhängsel der konservativen Parteien, wie die Handwerkergruppen, die Christlich-Sozialen und die Spielarten der antisemitischen Partei, können wir für unseren Zweck außer acht lassen, so daß wir es nur mit zwei konservativen Parteien, der deutschkonservativen und der freikonservativen Partei, zu tun haben.

Von diesen beiden ist wiederum die deutschkonservative Partei die eigentliche Vertreterin der agrarfeudalen Weltanschauung und Politik, während die Freikonservativen mehr die politischen Repräsentanten des Industriefeudalismus sind.

Die deutsch-konservative Partei vertritt die wirtschaftlichen und politischen Interessen des Großgrundbesitzes, jener „kleinen, aber mächtigen Kaste", die in jahrhundertelanger brutaler Vergewaltigung und Beraubung der Bauern allmählich den größten Teil des landwirtschaftlichen Grundes und Bodens an sich gebracht, und die es auch von jeher verstanden hat, die Monarchie zur gehorsamen Wächterin ihrer agrarischen und politischen Interessen zu machen. Diese Interessen sind nicht, wie es die moderne agrarische Demagogie so geschwätzig und marktschreierisch ausruft, zugleich die Interessen des bäuerlichen Besitzes. Der kleine und mittlere Bauer hat keinen gefährlicheren Feind als den Großgrundbesitz, dessen sehnlichstes Verlangen darauf hinausgeht, sein Areal auf Kosten des kleinen Besitzes abzurunden und zu vergrößern. Aus den selbständigen und freien Bauern hat der Feudaladel von jeher hörige und unfreie Landarbeiter zu machen gesucht, die unter seiner Fuchtel und für seine Tasche tagein tagaus in langer, schwerer Arbeit zu frohnden haben. Zur Ueberwachung und Leitung seiner ausgedehnten Güter hält sich der adelige Gutsbesitzer ein Heer von Inspektoren und Beamten; die Masse der Knechte und Landarbeiter hat deshalb mit dem geistigen Getriebe der landwirtschaftlichen Arbeit nichts zu tun, für sie kommt nur die rohe, dabei

anstrengende körperliche Arbeit in Betracht. Der Junker hält diese Arbeitsteilung für richtig, weil das Denken leicht Unzufriedenheit und Widersetzlichkeit bei den Arbeitern erzeugt. Ein denkunfähiger, zufriedener und gehorsamer Knecht ist das Ideal des Großgrundbesitzers; da er alle Interessen nur von seinem niedrigen und einseitigen Standpunkt aus zu beurteilen weiß, so wünscht er denkfaule, dafür bei der Arbeit um so fleißigere, ferner zufriedene und demütige Arbeiter auch für den ganzen Staat, auf daß die Feudalherren die Staatsgewalt um so leichter in ihrem Geist lenken können.

Diesen wirtschaftlichen und politischen Interessen der Konservativen entspricht ihre Schulpolitik.

Der feudale Gutsbesitzer selbst braucht die sogenannte „Bildung", wenn er am Kulturleben und an der Regierung des Staatswesens teilnehmen will. Was er an Wissen und Bildung für nötig hält, holt er sich von den höheren Lehranstalten, womöglich von denjenigen, die für den Adel besonders errichtet worden sind: von Kadettenanstalten und „Ritterakademien"; wenn es hoch kommt, oder wenn er sich dem Staatsdienste beruflich widmen will, besucht er auch wohl eine Universität.

Für die Ausbildung der Direktoren, Inspektoren, Rendanten, Verwalter, Eleven und sonstigen Gutsbeamten, die der „hochgeborene" Junker für den technischen und kaufmännischen Betrieb seiner Güter braucht, stehen land- und forstwirtschaftliche Fachschulen und Akademien zur Verfügung.

Für die große Masse des „Gesindes" dagegen, für die Knechte, Mägde, Tagelöhner, bedarf es nach der konservativen Weltanschauung eigentlich überhaupt gar keiner Schulbildung. Wozu braucht der säende, mähende und dreschende Landarbeiter „Bildung"? Sehnen und Muskeln, körperliche Kraft und Ausdauer muß er für seine Beschäftigung haben, nicht aber geistige Interessen. Ebenso steht es mit dem Knecht, der den Dünger vom Stall auf den Acker kutschiert, oder mit der Magd, die das Heu wendet oder die Kuh melkt. Bei solchen Arbeitern bedürfen sie nicht einmal des elementarsten Schulwissens, geschweige besonderer Wissenschaftlichkeit. Der Knecht karrt den Dünger ebensogut oder noch besser, wenn er von der Existenz eines Pythagoras und seines Lehrsatzes nie etwas gehört hat, als wenn er sich mit geometrischen Problemen im Kopf herumschlägt und dabei womöglich aus gelehrter Zerstreutheit mit dem Düngerkarren in den Graben gerät. Die Magd darf bei ihrem Umgang mit den Kühen ruhig gegen die elementarsten Gesetze der deutschen Sprache verstoßen, sie erregt dadurch keinen Anstoß bei ihrem vierbeinigen Verkehr. Das Wissen hindert die braven Knechte und Mägde schließlich nur an der treuen und geduldigen Erfüllung ihrer Pflichten gegen den „gnädigen Herrn". Zwar lassen sich die Volksschulen nicht mehr kurzerhand abschaffen. Sie sind einmal da, und auch die feudalen Herren müssen sich mit ihnen abfinden, müssen sogar noch gute Miene zum bösen Dinge machen. Aber

die Konservativen versuchen wenigstens unter Aufwendung ihres ganzen Einflusses das Bildungsziel und die Bildungsmittel der Volksschule so niedrig und armselig wie nur möglich zu halten; wenn es unter irgend welchen heuchlerischen Vorwänden angeht, die Volksschulziele noch herabzudrücken, so nutzen sie die Gelegenheit gründlich aus, wie das erst im Jahre 1906 bei dem Schulunterhaltungsgesetz in Preußen wieder geschehen ist.

Nach der Ansicht der Junker genügt es, wenn die Arbeiter ein wenig Lesen, Beten und Singen lernen, damit sie den Anforderungen des sonntäglichen Gottesdienstes Genüge leisten und auch im übrigen brave Christen werden können. Der Hauptgegenstand des Volksschulunterrichts soll deshalb der Religionsunterricht sein. Zwar auch nicht der Religion wegen, sondern weil die Junker den uralten, bewährten besänftigenden Einfluß der Religion kennen und auf ihn rechnen für den Fall, daß auch die Ackerknechte schließlich einmal der Unzufriedenheit mit dem Diesseits verfallen sollten. In einer Kritik der Beschlüsse des ersten preußischen Lehrertages im Jahre 1890 schrieb die konservative „Kreuzzeitung" recht unzweideutig: „Die Schule ist ein Stück Kirchenacker, welchen der Küster oder Lehrer bestellt. Läßt der Lehrer dabei den Küster zuhause, so arbeitet er dabei als Ackerknecht. Küster- und Lehreramt gehören zusammen wie Herz und Kopf. Der Küster singt dem Lehrer vor und bringt Kirchenglockenton in das Leiern der Schule."

Das Ideal der Konservativen ist daher die Konfessionsschule; mit ihr wollen sie die Schäden der Zeit heilen, in ihr sehen sie noch ein Mittel, wie es im „konservativen Wahlbüchlein zur Landtagswahl 1903" heißt, zur Bekämpfung „der leider immer mehr zunehmenden Verweltlichung und Entchristlichung unseres Kulturlebens" und zur Abwehr „politischer Strömungen, die auf diesen letzten Tendenzen beruhen oder mit ihnen zusammenwirken". Also auch unbequeme politische Parteien wollen die Konservativen mit der konfessionell gebundenen Volksschule bekämpfen.

Noch deutlicher formulierte der konservative Führer Heydebrand bei den Debatten über die Ausführung des neuen Schulunterhaltungsgesetzes im preußischen Abgeordnetenhause (12. und 13. Februar 1908) die schulpolitischen Grundsätze seiner Partei: „Sie sehen in der Volksschule eine Anstalt zur Vermittlung einer Menge von Wissensmaterial. Wir sehen mehr als Sie in der Volksschule: eine Erziehungsanstalt, eine Anstalt, die mit den innersten Interessen unseres Volkslebens aufs tiefste verbunden sein soll." Das klingt sehr verheißungsvoll. Worin Herr von Heydebrand aber die „innersten Interessen" des Volkes sieht, zeigt er durch die Folgerungen, die er aus seinen ersten Worten zieht: „Deswegen, meine Herren, legen wir nicht den Akzent auf die fachmännische Aufsicht, sondern auf die erziehliche Aufsicht, auf die Aufsicht durch solche Organe, die mit dem

religiösen, christlichen Leben unseres Volkes aufs engste verwachsen sind." Aus dem Diplomatendeutsch in die gewöhnliche Sprache übertragen, heißt das, daß die Konservativen die Schule als eine Gehilfin der Kirche ansehen und ihr nur im Schatten der Kirche ein Plätzlein gönnen wollen. Diese geistige Kurzhaltung der Massen, ihre Ueberfütterung mit kirchlichem Memorierstoff und religiöser Autoritätsgläubigkeit sind nach Herrn von Heydebrand „große, heilige Güter, die uns unser Volk auf diesem Gebiete anvertraut hat", und, so fährt er fort, „wir würden unsere letzten Pflichten versäumen, wenn wir nicht mit aller Entschiedenheit dafür einträten, daß diese religiösen, christlichen Grundlagen unserem Volksleben erhalten bleiben. Und wenn es eine Zeit gibt, die das fordert, so ist das meiner Meinung nach die heutige Zeit; da hilft alles Reden von Bildung nichts. Die Dinge, um die es sich hier handelt, stehen den Leuten, die sie für Wahrheit, für Wirklichkeit halten, höher als alles Wissen, als alle Kultur, und wir sind ihre Vertreter und wollen es sein".

Es bedarf keines Wortes, um die Schamlosigkeit einer Demagogie zu kennzeichnen, die die konservativen Agrarier als die berufenen Vertreter des Volkes und die Unbildung und religiöse Verdummung als die großen und heiligen Güter der Massen zu preisen wagt.

Uebrigens hat Herr von Heydebrand nur ausgesprochen, was als das Schulprogramm der konservativen Partei längst feststand. Schon in dem Aufrufe zur Gründung einer deutschen konservativen Partei vom 12. Juli 1876 heißt es: „Das religiöse Leben unseres Volkes, die Erhaltung und Wiedererstarkung der christlichen und kirchlichen Einrichtungen, die seine Träger sind, — vor allem die konfessionelle, christliche Volksschule erachten wir für die Grundlagen jeder gesunden Entwicklung und für die wichtigste Bürgschaft gegen die zunehmende Verwilderung der Massen und die fortschreitende Auflösung aller gesellschaftlichen Bande."

Solche schulpolitischen Grundsätze erklären ohne weiteres das entsetzliche Schulelend in den Provinzen und Bezirken, in denen die preußischen Junker allein das Heft in der Hand halten, die jämmerlichen Schulhäuser, die magere Ausstattung, die Ueberfüllung der Schulklassen, den Lehrermangel, die armselige Lehrerbesoldung, die rohe Behandlung der Lehrer, die Abneigung gegen jeglichen Kinderschutz in der Landwirtschaft. Die Agrarier brauchen nicht Schulen für die Kinder des Volkes, sondern sie brauchen die Kinder selbst; je weniger Schulen und je weniger Unterricht, um so mehr freie Kinderhände für die landwirtschaftliche Arbeit.

Die konservative Partei kommt für die Schulreform nicht in Betracht.

3. Die Parteien des Industriefeudalismus.

Zu diesen Parteien gehören die Freikonservativen und die Nationalliberalen. Beide Parteien berühren sich auf einer mittleren Linie zwischen dem Großgrundbesitz und dem Großkapital. Die Freikonservativen haben sich ein wenig von dem agrarischen und partikularistischen Doktrinarismus der preußischen Altkonservativen befreit, weil sie erkannten, daß sich mit Hilfe des Kapitals auch in der großen Industrie ein gutes Stück Geld verdienen läßt. Die Nationalliberalen sind eigentlich die ausgesprochenen Vertreter des Kapitals schlechthin; der rechte Flügel der Nationalliberalen aber fühlt sich durch agrarische Neigungen zu den Konservativen hingezogen und arbeitet in der großen Industrie mit den Freikonservativen Schulter an Schulter.

Beide Parteien werden in ihrer Schulpolitik durch die gleichen wirtschaftlichen Interessen beeinflußt. Ihr Reich ist nicht das platte Land und die landwirtschaftliche Tätigkeit, sondern die großen industriellen Unternehmungen, die Bergwerke, die Hochöfen, die Werften, die Kanonen- und Panzerplattenfabriken.

Die Großindustrie braucht ein großes Heer geschulter Kräfte; sie stellt umsichtige Direktoren, scharfsinnige Forscher und Ingenieure, gewandte und energische Techniker, rücksichtslose Werkführer, Werkmeister, Aufpasser und Antreiber in ihren Dienst. Für alle Stufen der Industriehierarchie sind deshalb auch Schulen notwendig, in denen die nötigen Kräfte herangebildet werden können. Die Freikonservativen und Nationalliberalen haben es nie daran fehlen lassen, das technische Hochschulwesen, die Ingenieur-, Fach- und Werkmeisterschulen, auszugestalten.

Außer ihren technischen Beamten bedarf die Großindustrie unübersehbarer Massen von Arbeitern. Aber bei der Arbeit in den Bergwerken und Fabriken handelt es sich nicht mehr ausnahmslos wie bei der feudalen Landwirtschaft um primitive Handarbeit, für die jegliche geistige Bildung der Arbeiter überflüssig ist. Wohl sind es die ausgedehntesten Gebiete der Industrie im allgemeinen und des einzelnen Betriebes im besonderen, für die die Arbeitsteilung so weit fortgeschritten, oder in denen der Maschinenbetrieb so vorgedrungen ist, daß die benötigten Arbeitskräfte ungebildet sein können. In den letzten Jahren nehmen diese weiten Gebiete der industriellen Produktion sogar erheblich zu. Aber dazwischen gibt es ver-

einzelte Betriebskategorien und vereinzelte Abteilungen oder Arbeitsaufgaben innerhalb eines Betriebes, die eine gewisse Elementarbildung beim Arbeiter voraussetzen, wenn er ein brauchbares und ergiebiges Ausbeutungsobjekt für den Kapitalisten sein soll.

Für solche Ausnahmen in der großindustriellen Produktion lassen sich aber nicht gut besondere Arbeiterkategorien vorbilden, außerdem würde solche Spezialausbildung auch nur die Freiheit der Industriellen in der allgemeinen Verwertung und im ungehinderten Umherwerfen der Arbeitermassen auf dem Kampffelde der großen Industrie erschweren und beschränken. Die Industriellen sind deshalb bis zu einem bescheidenen Grade an einer gewissen Elementarbildung der Arbeitermassen interessiert. Sind die Volksschulen einmal vorhanden, und müssen wir für sie Gelder opfern, sagen die Industriellen, so braucht der Vorteil dieser Aufwendungen nicht nur der Kirche zugute kommen, so wollen wir selbst davon profitieren.

Für die Beurteilung der Schulpolitik der Freikonservativen und noch mehr der Nationalliberalen ist daneben noch zu berücksichtigen, daß sie an dem sogenannten Kulturkampf als antiultramontane Parteien beteiligt waren; sie wollen die Souveränität des weltlichen Staates gegenüber der römischen Kirche, nicht zuletzt aus wirtschaftlichen Motiven, und sind auch aus diesem Grunde gegen die bedingungslose Auslieferung der Volksschule an die Kirche. Ihnen kommt es nicht so sehr darauf an, daß die Jugend durch die Schule und in der Schule zur demütigen Unterordnung unter Gottes Gebote erzogen wird, als vielmehr zum demütigen Gehorsam gegen die Gesetze der weltlichen Gebieter: der Industriemagnaten und der kapitalistischen Staatsgewalt. Ist der Landschule des ostelbischen Agrarkonservativen die religiöse Einschüchterung und Verdummung des Volkes das höchste Gesetz, so wird dieses in der Massenschule der westdeutschen Industriefeudalen zurückgedrängt durch das Bedürfnis, neben einigen bescheidenen Elementarkenntnissen den Kindern besonderen Respekt vor der Autorität des Staates und der Fabrikherren, vor der Heiligkeit des Besitzes, vor der Größe des Vaterlandes, vor der Bedeutung der byzantinischen Legende und — vor der Notwendigkeit der Kanonen und Panzerplatten beizubringen.

In einem Artikel der „Arbeitgeberzeitung" (vom 3. November 1907), in dem die Versuche zur Hebung der Volksschule und ihrer Unterrichtsmethoden als „pädagogische Spielereien" verhöhnt werden, wird der eigene „Standpunkt, den uns die tägliche Erfahrung des Lebens immer und immer wieder festzuhalten lehrt", in der Forderung klargelegt: „Unsere Volksschule soll 1. nicht der Tummelplatz pädagogischer Phantasten sein; 2. muß sie als ein mit den Mitteln der heutigen Gesellschaft geschaffenes Institut auch dieser wieder dienen, indem ihr Endziel die Erziehung brauchbarer Staatsbürger ist. Was darüber ist, das ist von Uebel."

Natürlich ist das Wort „brauchbare Staatsbürger" nur ein heuchlerischer Euphemismus für das weniger schöne, aber den Sachverhalt besser treffende Wort: „ausbeutungsfähige Lohnsklaven".

Noch ungeschminkter enthüllt das einstige Bismarckorgan, die national-liberal-reaktionären „Hamburger Nachrichten" (am 17. März 1892), das Bildungsprogramm des Großkapitalismus. Es wünscht: „Vereinfachung des Volksschulunterrichts", und zwar geleitet von der „nicht genug zu beherzigenden sozialpolitischen Erwägung, daß ein Uebermaß der Volksschulbildung den Angehörigen der unteren Stände Unzufriedenheit mit ihrer Lage einflößt, sie der Sozialdemokratie zuführt und dadurch Gefahren heraufbeschwört, die dem Fortbestand der staatlichen Ordnung verhängnisvoll zu werden drohen".

In diesen Aeußerungen kündigen sich schon die neueren Tendenzen in der Schulpolitik der Industriefeudalen an, die in dem preußischen Schulunterhaltungsgesetz gesetzmäßigen Ausdruck fanden: der kirchenpolitische Kampf spielt keine nennenswerte Rolle mehr (konnten doch Ultramontane und Nationalliberale schon jahrelang in einem politischen Arbeitsblock vereinigt sein!), die schulpolitischen Gegensätze zwischen Agrarkonservativen und Ultramontanen auf der einen, Freikonservativen und Liberalen auf der anderen Seite haben sich gemildert; andererseits verlangt die Entwicklung des industriellen Betriebs immer weniger Arbeitskräfte mit erheblicherer Schulbildung. Also sind auch die Industriellen immer mehr geneigt, die Schule in ihrem inneren Betriebe der bewährten Aufsicht der Kirche zu überlassen und im übrigen keinen Groschen für die Reform der Schule, für „pädagogische Spielereien" auszugeben.

Obwohl bei den Freikonservativen wie bei den Nationalliberalen die Parteiprogramme noch weniger Bedeutung haben als bei den übrigen bürgerlichen Parteien, seien doch auch die Abschnitte daraus zitiert, die sich auf die Schulfrage beziehen.

Im freikonservativen Wahlaufruf zu den preußischen Landtagswahlen 1888 heißt es: „Die in der Regel konfessionell einzurichtende Volksschule auf ihrer Höhe und ihrem Charakter als Veranstaltung des Staates zu erhalten, bleibt Grundsatz der Partei. Die Verteilung der Schullasten entspricht vielfach nicht der Gerechtigkeit. Neben weiterer Uebernahme von Schullasten auf den Staat erscheint die Durchführung des verfassungsmäßigen Grundsatzes, wonach die Unterhaltung der Schulen Kommunalsache ist, als eine Aufgabe von unabweisbarer Dringlichkeit."

Das ist alles! Die paar Sätze lassen deutlich den einstigen Zusammenhang und die auch nachträglich stets gewahrte Waffenbrüderschaft der Freikonservativen mit den Agrarkonservativen erkennen.

Im Wahlaufrufe der Nationalliberalen zu denselben Landtagswahlen werden als nächste Reformen im Schulwesen verlangt: die weitere Ueber-

nahme der Schullasten durch den Staat; die gesetzliche Regelung und gerechtere Verteilung der letzteren; die erhöhte Förderung des gewerblichen Unterrichts und der landwirtschaftlichen Schulen. Ferner heißt es in dem Aufrufe: „Wir verwerfen alle direkten und indirekten Versuche, der preußischen Volksschule ihren Charakter als einer staatlichen Veranstaltung zu nehmen oder sie durch die sogenannte Schulfreiheit, d. h. durch eine Loslösung der Schule von der staatlichen Aufsicht und Leitung zu untergraben. Wir werden eintreten für den baldigen Erlaß eines Schulgesetzes, welches solchen für die Volksbildung und das Staatswohl nachteiligen Bestrebungen jeden Boden entzieht. Bei voller Anerkennung der hohen Bedeutung des religiösen Unterrichts in den Schulen werden wir dahin zu wirken suchen, daß den bezeichneten Tendenzen auch in der Verwaltung keinerlei Vorschub geleistet und die Freiheit und Unabhängigkeit der preußischen Volksschule von allen unberechtigten Einflüssen bewahrt wird."

Wenn die nationalliberale Partei nicht auch durch ihre ganze sonstige Schulpolitik in hinreichendem Maße gezeigt hätte, daß von ihr keinerlei Förderung des Schulwesens in fortschrittlichem und volksfreundlichem Sinne zu erwarten ist, so genügte der schmähliche Verrat, den die Nationalliberalen durch ihre Mitwirkung beim preußischen Schulunterhaltungsgesetz an der vorstehenden Programmerklärung begangen haben, um sie zu kennzeichnen.

Die freikonservativen und nationalliberalen Industrieherren und Aktionäre haben im Rahmen der kapitalistischen Produktionsweise keinen unmittelbaren wirtschaftlichen Nutzen von einer wirksamen Schulreform zu erwarten. Da die Herren im allgemeinen kühle Rechner sind, so sind sie sich darüber auch schon längst im klaren.

Als Förderer oder auch nur Mithelfer der Schulreform kommen deshalb weder Freikonservative noch Nationalliberale in Betracht.

4. Das Zentrum.

Das Zentrum ist nicht wie die meisten anderen Parteien auf der Grundlage einheitlicher wirtschaftlicher Ziele erwachsen. Es vereinigt in sich Wirtschaftsgruppen mit entgegengesetzten Interessen, Industriemagnaten und organisierte Arbeiter, Großgrundbesitzer und kleine Kaufleute. Alle diese widerstrebenden Elemente werden aber durch ein zähes Band, durch die religiöse Ideologie, durch den Katholizismus, zusammengehalten.

Auch das Schulideal wird daher nicht durch wirtschaftliche, sondern durch kirchliche Grundsätze bestimmt. Die katholische Kirche hat kein Interesse an allseitig und harmonisch entwickelten Menschen, die mit offenen Augen und freiem, selbständigem Geist in die Welt schauen und kritisch die Dinge des Lebens betrachten; die katholische Kirche will lediglich Christen, und zwar frommgläubige katholische Christen und nichts anderes als solche erziehen, Männer und Frauen, die den Geboten der Kirche sich unterwerfen, die blind ihrer Autorität vertrauen, die die Lockungen des wissenschaftlichen Denkens streng abweisen und für alle diese Entsagungen sich an den Segnungen der Kirche schadlos halten.

Da auch die Katholiken mitten im Kulturleben der Gegenwart stehen, so können sie sich dessen mannigfachen Anforderungen an die allgemeine und besondere Bildung nicht entziehen. Auch das Zentrum tritt deshalb aus politischen und wirtschaftlichen Gründen für das höhere Schulwesen ein, da die katholischen Grafen, Barone, Industriellen, Kaufleute, Beamten und freien Berufsstände der höheren Bildung bedürfen, wenn sie im Leben bestehen wollen. Aber auch für die höheren Schulen hält das Zentrum einen streng konfessionellen Charakter für dringend erforderlich, besonders sucht es durch den Religionsunterricht in der Schule und durch die kirchlichen Uebungen außerhalb der Schule die streng katholische Gesinnung bei den Kindern der herrschenden Klassen zu erziehen.

Da das Zentrum in seinen maßgebenden Schichten eine klar ausgebildete Klassenpartei, und zwar eine Partei der besitzenden und ausbeutenden Klassen, ist, so hat es schon aus diesem Grunde kein Interesse an einer Schulbildung der Massen. Es gelten in dieser Beziehung für den katholischen Rittergutsbesitzer oder Bergwerksaktionär genau die gleichen wirtschaftlichen Gründe wie für seine evangelischen und nationalliberalen Kollegen.

Aber außerdem kommen noch religiös-kirchliche Beweggründe hinzu, die das Zentrum zum Gegner einer wahren Volksbildung machen. Katholische Geschichtsschreiber lieben es, die katholische Kirche mit dem Ruhme zu umkränzen, die ersten Volksschulen gegründet zu haben. Das ist aber eine fromme Legende, wie es deren unzählige in der katholischen Kirche gibt. Wohl hat der katholische Klerus im Mittelalter Institute geschaffen, die äußerlich eine gewisse Aehnlichkeit mit primitiven Schulen haben mochten, die aber innerlich keinerlei Schul-, sondern ausschließlich Kirchencharakter trugen. Es waren lediglich Vorbereitungsanstalten für den Kirchendienst. So oft sich später aus weltlichen Antrieben wirkliche Schulbedürfnisse herausstellten und nach Gestaltung drängten, hat die mittelalterliche Kirche diese Strömungen mit gehässiger Feindseligkeit bekämpft. Die Geschichte der mittelalterlichen Städte weiß darüber manch trübes Kapitel zu erzählen. Immerhin gelang es, die Stadtschulen und noch mehr die deutschen Schulen des Mittelalters, die Vorläufer der heutigen Volksschule, vom kirchlichen Einflusse frei zu halten. Erst als durch die Reformation diese hoffnungsvollen Schulanfänge in den Dienst der evangelischen Propaganda gestellt wurden, legte auch sofort die katholische Kirche ihre harte Knochenfaust auf die Volksschule. Sie hat sie seitdem nicht wieder losgelassen, sie leitet sogar aus dieser Vergewaltigung des mittelalterlichen Schulwesens ihre historischen Rechte auf die Volksschule her.

Nach der katholischen Auffassung haben die Volksschulen nur dann eine Daseinsberechtigung, wenn sie der Kirche als Dressur- und Vorbereitungsanstalten nützen. Die Masse soll nicht denken, nicht kritisieren, nicht frei entscheiden, sie soll blindlings den gegebenen Autoritäten der Kirche gehorchen. Daher wird schon in dem ersten deutschen Zentrumsprogramm, das 1870 in einer Versammlung katholischer Vereine Rheinlands und Westfalens beschlossen wurde, verlangt: „Abwehr aller gegen den konfessionellen Charakter des Volksschulunterrichts gerichteten Bestrebungen und Angriffe zur Sicherung des heiligsten Rechtes der christlichen Familie."

Ob die Volksschule diesen Ansprüchen genügt, kann nach der Meinung des Zentrums nur die Kirche selbst feststellen. Ihren Organen muß deshalb die Tür der Schule jederzeit offen stehen, damit sie den Stoff und die Tendenz des Unterrichts ständig kontrollieren können. Der Religionsunterricht ist überhaupt nur von den Dienern und Beauftragten der Kirche zu erteilen.

Aber trotzdem könnte die Seele eines katholischen Kindes in den öffentlichen Schulen Schaden nehmen. Die Zentrumspartei hat daher von jeher der sogenannten „Schulfreiheit" das Wort geredet, dem Recht der Eltern oder der Kirche, eigene Schulen nach ihrem Belieben einzurichten.

Diese Wünsche kehren in den Schulforderungen des Zentrums stets wieder. Im Wahlaufruf zu den preußischen Landtagswahlen 1882 verlangt das Zentrum die Beseitigung aller Gesetze, „welche die unveräußerlichen Rechte der Kirche, den kirchlich-konfessionellen Charakter der Schule, das Recht der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder beeinträchtigen".

Aber die schlauen Kirchenpolitiker haben auch von jeher verstanden, sich beim Staate als vortreffliche Hilfstruppe anzubiedern. Wo immer sie einen Haken einschlagen können, sind sie sofort mit geschäftiger Eile zur Hand. Ihrer Schulpolitik suchten sie durch folgende charakteristische Bemerkung des erwähnten Wahlaufrufes ein nützliches staatserhaltendes Mäntelchen umzuhängen: „Der revolutionären Strömung, welche ringsum sich breit macht, den Gefahren für Thron, Staat und Gesellschaft kann nur ein christlich erzogenes, gottesfürchtiges Volk erfolgreichen Widerstand leisten."

In dem nächsten Wahlaufrufe (1888) wird die staatserhaltende Schulpolitik des Zentrums in noch wirkungsvollerem Aufputz angepriesen: Dem gesellschaftlichen Umsturze, der immer bedrohlicher sein Haupt erhebt, der Untergrabung aller staatlichen Ordnung, den Gefahren für den Thron selbst wird nur ein christlich erzogenes gottesfürchtiges Volk mannhaft und treu begegnen und erfolgreichen Widerstand leisten. Aber — jetzt präsentiert das Zentrum seine Bedingungen —, „der christliche Charakter der Schule und das unveränderliche Recht der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder sind noch immer beeinträchtigt. Der Kirche und ihren Organen muß vor allem in Sachen des religiösen Unterrichts in den Volksschulen in vollem Umfange gewährt werden, was die Verfassungsurkunde denselben zusichert; die Leitung dieses Unterrichts durch die betreffenden Religionsgesellschaften muß zur Wahrheit werden in dem ursprünglichen Sinne dieser Bestimmung. Der kirchlichen Behörde muß zustehen, gegen die Personen, welche zur Erteilung des Religionsunterrichts zugelassen werden sollen, kirchlich-religiöse Einwendungen mit ausschließender Wirkung zu erheben und die für den Religionsunterricht und die religiöse Uebung in den Schulen dienenden Lehr- und Andachtsbücher, den Umfang und Inhalt des religiösen Unterrichtsstoffes und dessen Verteilung auf die einzelnen Klassen zu bestimmen. Die kirchlichen Oberen allein müssen berechtigt sein, die Leiter des Religionsunterrichts in den einzelnen Volksschulen zu berufen; und diese Leiter endlich müssen die Befugnis haben, nach eigenem Ermessen den Religionsunterricht in der Schule selbst zu erteilen oder dem Religionsunterricht des Lehrers beizuwohnen, in diesen einzugreifen und für dessen Erteilung den Lehrer mit Weisungen zu versehen, welche von letzterem zu befolgen sind. Diese natürlichen und einfachen Gerechtsame, die wir übrigens nicht für die katholische Kirche allein begehren, und welche

zudem verfassungsmäßig aktuell geltendes Recht sind, müssen wir um so nachdrücklicher reklamieren, je lebhafterem und zäherem Widerstand deren Geltendmachung bei den Parteien vielfach begegnet. Die Liebe zum Vaterland, die Pflichten gegen Thron, Staat und Gesellschaft verbieten uns gleichermaßen, länger damit zurückzuhalten".

Dieses Schulprogramm hat das Zentrum durch seine zähe und verschmitzte Politik für Preußen im wesentlichen verwirklicht, indem es die Konfessionalisierung der Volksschule zur Bedingung für seine Zustimmung zum Schulunterhaltungsgesetze von 1906 machte; dabei hatte es der schlaue Klerus sogar fertiggebracht, daß die bürgerlichen Parteien, darunter sogar die Nationalliberalen, die Verantwortung für die Verkirchlichung des Schulwesens mit übernahmen. Mit Genugtuung konstatierte das Zentrum denn auch in seinem Wahlaufrufe 1908: „. . . . unter unserer wesentlichen Mitwirkung ist nunmehr die konfessionelle Schule als die Regel gesetzlich — leider mit Ausnahme einiger Landesteile — festgelegt worden." Aber das Zentrum denkt nicht daran, auf diesen Lorbeeren auszuruhen: „Damit ist zwar die konfessionelle Beschulung, aber noch nicht in vollem Maße die Erziehung der Kinder in ihrem Glaubensbekenntnisse gesichert. Es ist kein eigentliches Volksschulgesetz erreicht worden." Die Partei kündigt an, daß sie ihre schwere Pflicht auch fernerhin erfüllen wolle, eine möglichst innige Verbindung zwischen Kirche und Schule und die Einwirkung der Kirche auf die Erziehung der Jugend herbeizuführen.

Das Schulprogramm der Zentrumspartei hat den Vorzug der Unzweideutigkeit. Es ist eigentlich überhaupt kein Schul-, sondern ein Kirchenprogramm. Es ist deshalb auch kein Wunder, daß dieses Schulprogramm, das wie kein zweites geeignet ist, die Massen zur Dummgläubigkeit und Kritiklosigkeit und zum blinden Gehorsam gegen die Autoritäten zu erziehen, manche Sympathien bei den Konservativen und — bei der evangelischen Orthodoxie besitzt. Natürlich mit der kleinen Einschränkung, daß bei diesen die kirchlichen Schulforderungen des Zentrums auf das Format der evangelischen Bedürfnisse zugeschnitten werden sollen.

Die Ueberlieferung der katholischen Kirche und ihrer politischen Vertretung in Deutschland, des Zentrums, schließen Tür und Fenster der Schule und Kirche vor jedem Lufthauche der modernen Schulreform. Von ihnen hat sie keine Förderung, sondern nur die schärfste und erbittertste Bekämpfung zu erwarten.

5. Der Liberalismus.

Unter diesem Sammelnamen fasse ich die verschiedenen Strömungen und Parteien zusammen, die sich mit mehr oder weniger Berechtigung als Anhänger der liberalen Weltanschauung bekennen, vom linken Flügel der Nationalliberalen an über die Spielarten des eigentlichen Liberalismus hinweg bis zu den Demokraten.

Ihre gemeinsame Doktrin ist die „Freiheit", die Unabhängigkeit des Individuums gegenüber der feudalen Gebundenheit im wirtschaftlichen und der klerikalen Gebundenheit im geistigen Leben. Für den ökonomischen Kampf vertritt der Liberalismus das Prinzip des freien Spiels der Kräfte, für den geistigen Kampf verlangt er das freie Ausleben der Persönlichkeit.

Sowohl für die eine wie für die andere Art der Betätigung bedarf es der vollen Entwickelung aller geistigen und körperlichen Kräfte des Menschen, wenn er im Kampfe bestehen soll. Will der einzelne im heißen Wettbewerb des wirtschaftlichen Lebens nicht zurückbleiben, so muß er seinen Beruf richtig verstehen, muß Kopf und Hand zu gebrauchen wissen; will er aber auch im übrigen Kulturleben, in der Wissenschaft, in der Kunst, in der Politik, in der Lebensfreude, in den religiösen Bedürfnissen seine Persönlichkeit einsetzen und für seine Persönlichkeit möglichst hohen Gewinn daraus ziehen, so muß er erst recht Herr über gesunde Kräfte des Geistes, des Charakters und des Herzens sei.

Aus dieser Grundstimmung heraus formulierte die Bourgeoisie ihre wortgewaltige Ideologie, deren knappste Zusammenfassung die französische Revolution mit der Forderung der Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit schuf. Es war eine Kampfansage, die Losung einer unterdrückten revolutionären Klasse gegen die menschenentwürdigende Unfreiheit, das engherzige Ständewesen und das bevormundende, ausbeuterische Herrentum des absolutistisch-feudalistischen Kastenstaats.

Wie diese blendende Ideologie des revolutionären Bürgertums alle Zweige des Geisteslebens außerordentlich angeregt hat, so verdankt ihr auch die Pädagogik kraftvolle Antriebe. Der Deutsche Amos Comenius, der Engländer Locke, der Franzose Rousseau, der Schweizer Pestalozzi, der Deutsche Fichte, der Preuße Diesterweg, — um nur einige der Größten zu nennen —, haben ihre pädagogischen Theorien unter dem unmittelbaren oder mittelbaren Einflusse freiheitlicher Bewegungen der bürgerlichen Klasse entwickelt

Aber die Bourgeoisie, die in jugendfrischem Tatendurst den Kampf gegen ihren eigenen brutalen Unterdrücker aufnimmt, bleibt sich nicht gleich, sobald sie ihren Platz an der Sonne erobert hat. Sie zeigt dann sehr bald, daß ihre stolzen Ideale nicht absolute Bedeutung für sie haben, sondern nur relative, daß sie ihr nur gut genug sind, um mit ihrer Hilfe selbst an die Herrschaft zu gelangen, daß sie sie aber gelassen über Bord wirft, oder in die Rumpelkammer oder im günstigsten Falle zu den Antiquitäten in den Glasschrank stellt, sobald sie ihr für ihren eigentlichen Lebenszweck unbequem werden. Die Bourgeoisie will nicht wirkliche Freiheit und Gleichheit, sondern nur ihre Freiheit und Gleichberechtigung im Kreise der herrschenden Klassen; sie will nicht die Beseitigung der Ausbeutung an sich, sondern nur die Verdrängung eines überlebten und unzweckmäßig gewordenen Ausbeutungssystems durch ein anderes; sie will das feudale Klassenregiment durch das bürgerliche ersetzen.

Dieser Zwiespalt der Bourgeoisie, dieser Gegensatz zwischen den himmelhoch anstrebenden Idealen und der platten, irdischen, allzu irdischen Realität der Profitgier, kennzeichnet auch die bürgerlich-liberale Schulpolitik.

Solange der Liberalismus sich in hoffnungsloser Minderheit unter dem rücksichtslosen Regiment preußischer Junker oder bayrischer Pfaffen windet, schäumt er vor edlem Zorn über die äußere und innere Rückständigkeit der Schule. In schwungvollen Worten preist er die Notwendigkeit allgemeiner Volksbildung, kühn fordert er die Einheitsschule, die Befreiung der Schule von der Herrschaft der Kirche, voller Edelmut verlangt er für die Kinder schöne Schulhäuser und für die Lehrer eine anständige Besoldung.

Sobald aber der Liberalismus einmal und irgendwo die Mehrheit hat, sobald ihm die dankenswerte Möglichkeit schrankenlos offen steht, aus seinen stolzen Worten Taten zu machen, da erschrickt jedesmal das Heldenherz des liberalen Bürgers. Vorsichtig beginnt er zu rechnen. Sehr bald entdeckt er, daß seinetwegen die Volksschulen nicht besser zu sein brauchen als sie sind. Seine Kinder besuchen sie nicht, sie gehen in die Realschule oder in das Gymnasium oder in die höhere „Töchter"schule. Wegen seiner Arbeiter brauchen die Volksschulen aber auch nicht besser zu sein; für das, was er an Rechnen, Schreiben und Lesen bei seinen Angestellten und Gesellen voraussetzen muß, reicht die heutige Volksschulbildung vollkommen aus. Will ein Arbeiter mehr wissen, mag er sich für sein eigenes Geld Privatunterricht nehmen oder in den Bildungsverein gehen. Die Arbeiter können aber nicht verlangen, daß der Bürger, der „Arbeitgeber", noch außer den hohen Löhnen erhöhte Steuern zahlen, damit die Volksschulen verbessert und dadurch schließlich den Arbeitern nur Raupen in den Kopf gesetzt werden.

Und wenn der liberale Bürgersmann bei seiner Rechnung an diesen Punkt gelangt ist, so lehnt er, nicht ohne auch diese mühevolle Arbeit durch einige gute Reden zu begleiten, die Schulforderungen mit dem berühmten „schweren Herzen" ab.

Als sich der Liberalismus 1848 in Kampffront gegen den Absolutismus und das Junkertum befand, war er über alle Maßen bildungsfreundlich, dem ganzen Volke sollte durch allgemeine und unentgeltliche Schulen eine gründliche Bildung gegeben werden, in der Frankfurter Nationalversammlung flossen den liberalen Abgeordneten die schönen Worte über die Wichtigkeit der Schule und den edlen Beruf der Lehrer wie Honigseim von den Lippen.

Als aber anderthalb Jahrzehnte später der Liberalismus in Preußen zu Macht und Ansehen gelangt war und die große Mehrheit des preußischen Landtages bedingungslos zu seiner Verfügung stand, ging er mit verletzender Gleichgültigkeit über die Schulfragen hinweg. Wohl hatte er den bedeutendsten Schulmann jener Zeit in seinen Reihen, Diesterweg; aber dieser wackere Freund des Volkes und der Schule war den maßgebenden Herren der Fortschrittspartei zu unbequem, so daß sie ihm den Affront antaten, ihn nicht einmal in die Unterrichtskommission zu wählen. Und wenn Diesterweg im Plenum die Interessen der Schule vertrat, so bekundeten viele Herren der Fortschrittspartei ihre Hochachtung vor der Schule dadurch, daß sie entweder überhaupt nicht im Hause erschienen oder den Sitzungssaal geräuschvoll verließen oder gelangweilt Zeitungen lasen. „Ich sehe noch", so schreibt Eduard Sack, ebenfalls ein ehrlicher Demokrat und Schulfreund, „das schmerzlich-traurige Gesicht des heimgegangenen Diesterweg, als er mir dies erzählte und dann fortfuhr: Sehen Sie, da bemühte ich mich, Possen zu reißen, um die ‚Heiterkeit' des ‚hohen Hauses' zu erregen. So nur gelangs mir, die Gesetzgeber zur Aufmerksamkeit zu nötigen; es kamen sogar die Herren aus dem Restaurationszimmer herbei — sie verließen ihre Zigarren und ihren Trunk, aber erst, wenn sie wiederholtes Gelächter vernahmen — auch die Herren von der Fortschrittspartei". (Beiträge, S. 101 f.)

Ein anderer wackerer Demokrat, der auch schon 1848 in der Freiheitsbewegung tapfer seinen Mann gestanden hatte, Roßmäßler, schrieb 1862, „daß die Fortschrittspartei die schwere Unterlassungssünde an der Humanität begeht, sich um die Volksbildung — im ganzen Umfange des Wortes — nicht zu kümmern". Und 1865 schrieb Roßmäßler an Diesterweg: „Wenn die Fortschrittspartei, wie sich die Volkspartei jetzt zu nennen liebt, nicht immer mehr Boden im Volke verlieren will, muß sie ihm beweisen, daß sie . . . seinen Zustand von Grund aus heben will; und das kann nur durch Hebung der allgemeinen Bildung geschehen." (Sack, Beiträge, S. 102.)

Diesterweg selbst war über die Behandlung von Lehrerpetitionen durch die Fortschrittspartei im Jahre 1862/63 vor Erstaunen und Schmerz

außer sich; er hoffte von den liberalen Abgeordneten nichts für die Volksschule. „Geschwätz, nichts als Geschwätz", sagte er, „und böser Wille". (Sack, Beiträge, S. 101.)

Sack selbst, der jahrelang ein eifrges Mitglied der Fortschrittspartei gewesen war — er ist später zu den Demokraten übergegangen und vor einigen Jahren als Redakteur der „Frankfurter Zeitung" gestorben — kommt zu dem folgenden vernichtenden Urteil über die Schulpolitik des Liberalismus: „Mir ist erst später und sehr allmählich klar geworden, daß die Fortschrittspartei die Bildung des Volkes niemals aufrichtig gewollt hat, daß sie dieselbe zwar nicht hemmte, nicht zurückdämmte, aber mit vollem Bewußtsein auf Abwege leitete, wo nichts zu fürchten, aber auch nichts zu hoffen war, wo man Irrtum und Wahrheit, Wust und Gut nicht mehr voneinander unterscheiden kann, und wo die Bildung zu einer ehrbaren Schwelgerei mit anständigem heiterem Räuschchen wird." (Beiträge, S. 86.)

Stand der Liberalismus der Volksbildung in jener Zeit noch mit mehr oder weniger großer Gleichgültigkeit gegenüber, so nahm seine Stellung allmählich den Charakter der Besorgtheit, ja der Feindseligkeit an, als sich in den siebziger und achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts die klassenbewußte Arbeiterbewegung entwickelte. Jetzt bedeutete für den Liberalismus jede wirksame Hebung der Volksschule zugleich eine Verstärkung der Position seines Feindes, des kämpfenden Proletariats. Konnte er früher gleichgültig sein, weil die wirtschaftlichen Interessen der Bourgeoisie eine gediegene Volksbildung zwar nicht erforderten, die politischen ihr aber auch nicht widersprachen, so änderte sich je länger je mehr die Situation insoweit, als der Kapitalismus aus wirtschaftlichen Gründen zwar nach wie vor die Volksbildung als gleichgültige Nebensache ansehen kann, aus politischen Gründen dagegen verhindern muß, daß eine gute Schulbildung die geistige Ueberlegenheit des Sozialismus über den Liberalismus auch noch in jedem einzelnen Sozialisten steigert.

Aus diesem Grunde ist es auch zu verstehen, daß ein so typischer Vertreter der kapitalistischen Interessen des Liberalismus wie der verstorbene Eugen Richter bei der Revision des freisinnigen Programms im Jahre 1894 in Eisenach mit dem stärksten Schreckmittel, mit seinem Rücktritte, drohen konnte, falls der Parteitag dem Wunsche der Mehrheit gemäß die Forderung der allgemeinen Volksschule in das Programm aufnehmen würde. Natürlich ließ man lieber eine billige Phrase, die ohnehin nur nach außen hin wirken sollte, als den gewichtigen Führer fallen.

Die Schulforderungen des freisinnigen Programms fanden dann die folgende Formulierung:

„Die Volksbildung erheischt Förderung und gesetzliche Regelung des obligatorischen, unentgeltlichen Volksschulunterrichts, Unabhängigkeit der

Schule von der Kirche, unbeschadet der Ordnung des Religionsunterrichts, Umgestaltung des höheren Schulwesens entsprechend den Anforderungen der Zeit, fachmännische Beaufsichtigung der Lehrtätigkeit. Die Partei widmet ihre Fürsorge insbesondere allen Zweigen des Unterrichtswesens, welche geeignet sind, die bessere Ausrüstung der Jugend für das heutige wirtschaftliche und soziale Ringen zu stärken."

Dürftiger können die Forderungen kaum sein, einige Selbstverständlichkeiten werden mit feierlichen Worten ausgesprochen, zum Teil sind die Sätze so nichtssagend, daß man erstaunen muß, wie eine Partei, der von jeher die meisten Lehrer angehört haben, damit an die Oeffentlichkeit zu treten wagen konnte.

Da aber die liberalen Taten noch hinter diesen bescheidenen Worten zurückgeblieben sind, hat sich auch allmählich der Lehrerschaft eine immer größere Mißstimmung bemächtigt. In einem Artikel der Pädagogischen Zeitung (Jahrgang 1910, S. 233 ff.) behandelt einer der Schulpolitiker der Berliner Lehrerschaft, G. Menzel, das Verhältnis zwischen Liberalismus und Volksbildung. Man spürt es diesem Lehrer an, daß er in seinem innersten Herzen zum Liberalismus gehört, und wie schwer ihm aus diesem Grunde seine Aufgabe fällt. Aber er geht ihr nicht aus dem Wege, er scheut nicht davor zurück, dem Liberalismus die Wahrheiten zu sagen, die ihm gebühren. Er geht von den Bildungsbestrebungen einzelner liberaler Männer in den sechziger Jahren, wie Roßmäßler, Büchner und Franz Duncker und von den damaligen Gründungen von Fach- und Fortbildungsschulen in liberal verwalteten Städten aus, wobei er aber nicht verkennt, daß die hier vermittelte Bildung zunächst für die kleinen Handwerker und Gewerbetreibenden bestimmt war, die man damals zur Konkurrenz gegen das mächtig aufstrebende Großkapital befähigen wollte. „Erst in letzter Linie dachte man dabei an die Arbeiterschaft und auch nur insoweit, als das im Liberalismus organisierte Manchestertum einen Stamm intelligenter Arbeiter für seine Großbetriebe brauchte. Auch die spätere Gründung der ‚Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung' ging von führenden Männern der liberalen Parteien aus. Ehe aber noch all diese verheißenden Anfänge in zielbewußter Arbeit wirkungsvoll weiter entwickelt wurden, trat ein Stillstand, eine Unsicherheit, dann ein ängstliches Zurückweichen ein. Das zeigte sich am deutlichsten in dem Verhalten des Liberalismus zur Volksschule und den auf ihren Unterricht sich gründenden niederen Fach- und Fortbildungsschulen. Nur einzelne Episoden seien genannt: Diesterweg, der beste Kenner der preußischen Volksschule, der eifrigste Kämpfer für ihre freiheitliche Entwicklung, wurde von seinen eigenen Fraktionsgenossen aus der Unterrichtskommission des preußischen Abgeordnetenhauses entfernt. Harkort, der ‚Tribun der preußischen Volksschule', hatte mit großen Widerständen in seiner eigenen Partei zu kämpfen, wenn es um Volksschulfragen ging. Einige Jahre

später traf Knörcke dasselbe Schicksal. Man erinnere sich ferner, welch veränderte Stellung Eugen Richter zu einer ursprünglich sehr wichtigen programmatischen Forderung des Liberalismus, zur allgemeinen Volksschule, einnahm, wie diese Forderung hauptsächlich durch seine Schuld zuletzt vollständig unter den Tisch fiel. Und wie langsam hat sich das Volksschulwesen auch in den Städten entwickelt, die vom Liberalismus beherrscht wurden! Die Pflichtfortbildungsschule fand unter großem Widerstand sehr langsam Eingang, die Teilnahme der Lehrerschaft an der örtlichen Schulverwaltung mußte erst von der staatlichen Unterrichtsverwaltung gegen die liberalen Männer erzwungen werden, die sonst das Recht der Selbstverwaltung an jeder Stelle hochhalten. Jahrelang haben die preußischen Städte um Aufhebung des Kommunalsteuerprivilegs der Beamten und Lehrer petitioniert, aber niemals fand sich in diesen Eingaben das Verlangen, den Lehrern doch auch das passive Gemeindewahlrecht zu verleihen. In den Besoldungen blieben die Lehrer auch in den liberal verwalteten Städten immer weiter hinter den städtischen Bureaubeamten zurück, und bei der Durchführung des Lehrerbesoldungsgesetzes haben liberale Führer eine Inkonsequenz gezeigt, die selbst in der Geschichte des Liberalismus ohne Beispiel dasteht. Wenn man sich aber an das bekannte Wort eines liberalen Abgeordneten erinnert: ‚Lieber mit Kröcher als mit Barth!‘, und an die Perspektiven denkt, die dies Wort der Schulpolitik des Liberalismus eröffnet, dann scheint es, als ob wir ihren Tiefstand noch zu erwarten hätten.“

Menzel sucht nach den Gründen für diese klägliche Haltung des Liberalismus. Es ist nicht uninteressant, daß auch er, ein bürgerlicher Politiker, eine der wichtigsten Ursachen „bei genauerem Zusehen“ in der „Furcht des Liberalismus vor der erwachenden deutschen Arbeiterschaft“ sieht.

Neuerdings hat sich der Liberalismus aus alter Uneinigkeit und Zerfahrenheit wieder zu sammeln und zu festigen gesucht, er hat sich zur „Fortschrittlichen Volkspartei“ zusammengeschlossen. Aber für die Schule ist auch bei dieser neuen Organisation des Liberalismus so gut wie nichts herausgekommen. In dem Einigungsprogramm wird für die Volksbildung verlangt:

„Beseitigung der vom Staat den Kirchen gewährten Vorrechte. Anerkennung der staatlichen Oberhoheit. Keine Einmischung der Kirchen in staatliche Angelegenheiten. Unabhängigkeit des Unterrichts von der Kirche, Beseitigung der geistlichen Schulaufsicht.

Allgemeine Volksschule ohne konfessionelle Trennung. Gesetzliche Regelung des Volksschulwesens. Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichts.

Zeitgemäße Entwicklung aller Lehranstalten unter Beseitigung veralteter Formen und Einrichtungen. Förderung des staatsbürgerlichen

Unterrichts, Verbesserung der körperlichen Ausbildung der Jugend zum Besten der Volksgesundheit und Wehrfähigkeit."

Auch hier müssen wieder schwülstige Redensarten den Mangel an kräftig zupackenden Forderungen verhüllen. Was von den Forderungen darin fehlt, die wir als Mindestmaß der sozialdemokratischen Schulreform aufgestellt haben, sei gar nicht erwähnt. Ich will mich auf die Kritik beschränken, die der schon erwähnte Lehrer Menzel an diesem liberalen Schulprogramm übt. Er vermißt, daß die nationale Einheitsschule scharf und bestimmt gefordert wird; er vermißt die Forderung, der Schulzwang für den Religionsunterricht der Dissidentenkinder möge verschwinden, eine Einrichtung, deren Beseitigung auch die Lehrer dringend wünschen müssen. „Denn es kann uns nicht gleichgültig sein, wenn gerade im Religionsunterricht Kinder vor uns sitzen, die nur durch Polizeigewalt hierher gebracht worden sind." Das Programm enthält auch nicht die alte liberale Forderung: Oeffnung der höheren Schulen für hervorragend begabte Kinder unbemittelter Eltern. Endlich fehlt die klare Forderung: Trennung von Staat und Kirche. „Und darum verlieren auch die Sätze, die das Verhältnis von Schule und Kirche berühren, ihre Wirkung und einen großen Teil ihrer praktischen Bedeutung."

Menzel kommt schließlich zu dem für den Liberalismus niederschmetternden Ergebnis, daß er die Lehrerschaft und ihr „Ringen und Kämpfen nicht mehr versteht".

Wir gehen noch einen Schritt weiter und sagen, daß der Liberalismus das eigentliche Wesen der Volksbildung und einer wahren Schulreform nie richtig begriffen und nie ernst genommen hat. Die Schulideale waren ihm immer nur ein Spiel mit Worten, mit dem er Leichtgläubige einzufangen und zu betören versuchte, indes er sich hinter ihrem Rücken über sie lustig machte.

Darum hat auch die Schulreform in Zukunft vom Liberalismus nichts zu erwarten.

(Literatur: Eduard Sack, Schlaglichter zur Volksbildung. Nürnberg. Wörlein. 1886. — Eduard Sack, Beiträge zu der Schule im Dienste für die Freiheit. Braunschweig. Bracke. 1878. — Dr. Felix Salomon, Die deutschen Parteiprogramme. Leipzig. B. G. Teubner. 1907. — Dr. Karl Mahler, Die Programme der politischen Parteien in Deutschland. Leipzig. Gracklauer. 1911. — Mehrere Jahrgänge der „Deutschen Schule" und der „Pädagogischen Zeitung".)

Fünftes Kapitel.

Die Schulreform der Sozialdemokratie.

Die Sozialdemokratie ist die Partei der Schulreform.

Keine der übrigen Parteien verfügt wie sie über alle Vorbedingungen einer wirklichen Erneuerung des Schulwesens.

Wohl wären beim Staat und den maßgebenden Parteien der bürgerlichen Staats- und Gesellschaftsordnung wichtige äußere Vorbedingungen vorhanden. Zu diesen gehört vor allen Dingen das Geld. So hohe Kosten eine durchgreifende Schulreform auch erfordern würde, so brauchte ihre Höhe an sich ein Staatswesen nicht zu schrecken, das jährlich ein Milliardenbudget für die kriegerische Rüstung aufstellt. Und ebensowenig brauchten die kapitalistischen Parteien vor den finanziellen Anforderungen der Schulreform zurückzuscheuen, da sie bisher stets noch so hohe Steigerungen der Heeresausgaben ohne zu erbleichen an sich haben herankommen lassen, um sie dann freilich mit einem kühnen gesetzgeberischen Ruck auf die Schultern anderer abzuwälzen.

Aber den bürgerlichen Parteien fehlt die wichtigste innere Voraussetzung für die Schulreform: der Wille! Sie *wollen* keine umfassende Verbesserung der Schulen, vor allen Dingen keine noch so bescheidene Reform der niederen Schulen; sie wollen sie nicht, weil sie sich für ihr Klasseninteresse keinen Vorteil davon versprechen.

Die Sozialdemokratie hat im vollen Gegensatz zu allen bürgerlichen Parteien den energischen Willen zur schulreformerischen Tat. Diese Bereitwilligkeit ergibt sich mit Naturnotwendigkeit aus dem innersten Wesen der Sozialdemokratie.

Die Sozialdemokratie ist nicht eine beliebige Partei *neben* den anderen, sondern sie ist die einzige Partei, die allen anderen einzeln und in ihrer Gesamtheit *gegenübersteht*. Der Name Partei deckt deshalb auch nicht ihren Inhalt und ihr Wollen. In ihr hat das Ringen und Hoffen der unterdrückten Menschheit, in erster Linie verkörpert durch die ausgebeutete Arbeiterklasse, theoretische und praktische Gestaltung erfahren. Während alle übrigen Parteien sich auf den Boden der bestehenden

Gesellschaftsordnung stellen, während sie an dem Eigentumsbegriff in seiner überlieferten Form und damit an der Ausbeutung der Menschen durch den Menschen, also an der Klassenorganisation der Gesellschaft festhalten, verneint die Sozialdemokratie die herrschende bürgerlich-kapitalistische Gesellschaftsordnung. Sie stellt ihr als Endziel die sozialistische Gesellschaftsordnung gegenüber, in der das Privateigentum an den Produktionsmitteln aufgehoben ist; die Produktionsmittel gehen in den Besitz der Gesamtheit über, die Warenproduktion wird auf sozialistischer Grundlage organisiert, sie wird für die Gesellschaft durch die Gesellschaft betrieben.

Damit wird die Ausbeutung des einzelnen Menschen und die Ausbeutung ganzer Klassen aufgehoben, der Arbeit wird der entwürdigende, ausbeuterische Charakter genommen, sie wird, wie es im Erfurter Programm der deutschen Sozialdemokratie heißt, „aus einer Quelle des Elends und der Unterdrückung zu einer Quelle der höchsten Wohlfahrt und allseitiger harmonischer Vervollkommnung".

Fällt aber der Klassencharakter der Gesellschaft, so fallen damit auch alle Klassenunterschiede und alle gesellschaftlich-staatlichen Einrichtungen, die der Aufrechterhaltung der Klassenherrschaft dienen. Zu diesen Einrichtungen gehört auch das klassenstaatliche Schulwesen.

In der sozialistischen Gesellschaftsordnung fehlt jedweder Grund, ja jedwede Möglichkeit, den heutigen Klassenunterschied im Schulwesen festzuhalten. Die Scheidung der Menschen in reiche und arme, in ausbeutende und ausgebeutete, in herrschende und unterdrückte, besteht nicht mehr. Wie sollte es da möglich sein, zweierlei Schularten aufrecht zu erhalten, von denen die eine für die Ausbildung der Ausbeuter — im rein technischen Sinne des Wortes — und der Herrscher, die andere für die Dressur gehorchender Lohnsklaven bestimmt ist?

Dagegen ergibt sich die Einheitsschule in ihrer vollendetsten Form als die der sozialistischen Arbeits- und Gesellschaftsorganisation einzig angepaßte Schulart.

Die sozialistisch-demokratische Gesellschaftsordnung der Zukunft setzt die Selbstregierung und Selbstverwaltung des Volkes in allen gemeinsamen Angelegenheiten voraus, sowohl im Wirtschaftsleben wie in der Politik, wie in allen übrigen Kulturaufgaben. Es muß ihr deshalb darauf ankommen, alle Fähigkeiten des Volkes für diese mannigfaltigen Aufgaben frei zu machen und sie so hoch wie möglich zu entwickeln. Das wird in erster Linie durch ein Schulwesen angebahnt, das allen wertvollen Eigenschaften jedes einzelnen die volle Möglichkeit der Entfaltung bietet. Andererseits vermag nur die demokratisch-sozialistische Gesellschaftsorganisation alle entwickelten Kräfte und Fähigkeiten der Einzelnen zum größten Wohle der Gesamtheit vor die richtigen Aufgaben zu stellen und dadurch einen löblichen Wetteifer der einzelnen anzuregen.

So ergibt sich aus dem Endziel der Sozialdemokratie ihr hohes Interesse an der Schulreform.

Aber der Sozialdemokratie fällt ihr Endziel nicht eines schönen Tages mühelos in den Schoß, sie muß Tag für Tag in zähem Ringen und in fortgesetzten erbitterten Kämpfen dafür arbeiten. Dieser Kampf der Arbeiterklasse um die Abschaffung der Ausbeutung und der Klassenherrschaft ist ein Kampf gegen die Staatsgewalt, die nur die konzentrierte Kraft der bürgerlichen Klassenparteien ist, und gegen die bürgerlichen Parteien und Interessenverbände selbst. Der Kampf ist daher in erster Linie ein politischer Kampf, den aber zahllose wirtschaftliche Kämpfe dauernd unterstützen.

Diese schweren Kämpfe stellen außerordentliche Anforderungen an die körperliche, geistige und seelische Leistungsfähigkeit der einzelnen Arbeiter. Für die Sozialdemokratie ist es deshalb von größter Wichtigkeit, daß die klassenbewußten Arbeiter ein möglichst hohes Maß von intellektueller Kraft, von Charakterfestigkeit und körperlicher Gesundheit einzusetzen haben. Diesem unmittelbaren Ziele vermag die Hebung des Schulwesens in der Gegenwart mannigfache Dienste zu leisten. Ich habe bei fast allen Einzelforderungen unserer Schulreform neben ihrer grundsätzlichen Bedeutung und ihrem Werte für die sozialistische Zukunft auch stets den Nutzen erörtert, den alle nächsten und unmittelbaren Verbesserungen des Schulwesens für die Arbeiterjugend der Gegenwart bringen müssen.

An diesem Nutzen sind die herrschenden Parteien nicht beteiligt, solange sie nur durch die Brille ihrer Klasseninteressen schauen; das aber werden sie, solange die Klassenherrschaft besteht. Aus diesem Grunde ist auch in der Gegenwart die Sozialdemokratie die einzige Partei, der es bitterer Ernst mit allen ihren Schulforderungen ist.

Dieser Gegensatz der bürgerlichen Parteien zur Sozialdemokratie tut sich jeden Tag in der Praxis des öffentlichen Lebens auf. Niemals gehen die bürgerlichen Parteien aus eigenem Antriebe und mit freudiger Bereitwilligkeit an irgend eine Verbesserung des Schulwesens heran; sie weichen ihr aus, solange es geht. Es geht aber nur solange, bis die Sozialdemokratie sie zwingt, zu der Frage Stellung zu nehmen. In diesem Falle lehnen die bürgerlichen Parteien die Reform in der Regel und am liebsten ab; geht das nicht an, so suchen sie sie wenigstens so schmerzlos für die Interessen des Klassenstaats wie nur irgend möglich durchzuführen; ist sie aber endlich verwirklicht, so brüsten sie sich gern mit ihrer Tat und sind sogar ernstlich verstimmt, wenn sie daran erinnert werden, daß die Sozialdemokratie die eigentliche Urheberin des Fortschritts ist.

So reizvoll die Aufgabe wäre, an Hunderten von Einzelfällen nachzuweisen, wie die Sozialdemokratie im Reichstage, in den Landtagen, in den Gemeinden, in den Schulvorständen, durch ihre politischen Organisationen, durch die Gewerkschaften, durch ihre Bildungsarbeit, durch die Jugend-

bewegung, durch ihre literarische Tätigkeit von jeher und unausgesetzt, unermüdlich, mit heiligem Eifer und mit hoffnungsfroher Freudigkeit an der Verwirklichung ihres Schulprogramms arbeitet, so muß ich mir an dieser Stelle versagen, sie eingehend und im einzelnen zu lösen. Ich darf das um so leichteren Herzens tun, als ich an manchen anderen Stellen meines Buches Beweise dafür zur Genüge erbracht habe.

Der tatsächliche Erfolg dieser außerordentlich wertvollen Kulturarbeit der Sozialdemokratie steht heute freilich noch in einem starken Gegensatze zu der dafür aufgewendeten Mühe.

Das liegt im Wesen des Klassenstaates begründet, die herrrschenden Parteien wenden alle gesetzlichen und ungesetzlichen Mittel an, um die Fortschritte der Sozialdemokratie zu hindern. Besonders fürchten sie alle Erfolge der Sozialdemokratie auf dem Gebiete der Jugenderziehung aus der richtigen Erkenntnis heraus, daß die Zukunft hat, wer die Jugend hat.

Daraus ergibt sich, daß der Kampf um die Schule nicht nur mit den Mitteln der Schulreform geführt werden darf, sondern daß er im wesentlichen ein politischer Kampf, ein Teil des großen politischen Ringens des modernen Proletariats mit den Mächten des Klassenstaates ist, und daß er daher auch in erster Linie mit den Mitteln dieses Kampfes geführt werden muß.

Die Stärkung der Sozialdemokratie, die Vermehrung ihrer Kämpferscharen, die Vertiefung ihrer theoretischen Einsicht, die Erhöhung ihrer Kampfbegeisterung sind deshalb auch zugleich die besten Mittel für die Durchführung der sozialdemokratischen Schulreform in ihren Einzelforderungen und in ihrem verheißungsvollen Endziel.

Anhang.

Dem Mannheimer Parteitag der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands im Jahre 1906 lagen Leitsätze zum Thema „Volkserziehung und Sozialdemokratie" vor, die aus äußeren Gründen nicht zur Debatte gestellt werden konnten und daher auch nicht zur Annahme gelangten. Der Parteitag überwies die Leitsätze dem von ihm neu eingesetzten Bildungsausschusse der Sozialdemokratischen Partei.

Die Leitsätze lauten:

1.

Das Ziel der Erziehung ist nicht ein absoluter Begriff religiöser oder moralischer Art, sondern es ist den im Flusse der gesellschaftlichen Entwicklung maßgebenden Faktoren, in letzter Linie den ökonomischen Triebkräften der betreffenden Zeit unterworfen.

Da die bisherige menschliche Geschichte sich in Form von Klassengegensätzen vollzog, so fehlte es bisher an einer einheitlich organisierten öffentlichen Erziehung für die Gesamtheit des Volkes, die öffentliche Erziehung war vielmehr stets und überall Klassenerziehung. Während die jeweilig herrschenden Klassen für sich eine verhältnismäßig gute Bildung, und zwar sowohl eine hohe Allgemeinbildung als auch eine für die Beherrschung der Produktion und des Staates notwendige technische Bildung zu monopolisieren wußten, haben sie die unterdrückten Klassen stets entweder ohne jegliche Bildung gelassen oder ihnen doch nur das bescheidenste Maß einer für die jeweilige Produktionsform unerläßlichen technischen Bildung eingeräumt.

So ist auch die Volksschule in den kapitalistisch regierten Staaten der Gegenwart weit davon entfernt, ein wirksames Organ wahrhafter Volksbildung zu sein, nur ein Hülfsmittel der kapitalistischen Produktion zum Zwecke einer elementaren technischen Abrichtung der Arbeitermassen. Eine planmäßige Hebung der Volksschule scheitert, obwohl sie im Interesse der sozialen Entwicklung liegt, fortwährend an dem durch Militarismus, Kolonialpolitik und ähnliche kostspielige Interessen der herrschenden Klasse bewirkten ständigen Geldmangel des Staates. Außerdem bewirkt die zunehmende Arbeitsteilung und die dadurch entstehende Schablonisierung und Geistlosigkeit der Arbeit in vielen Industriezweigen ein Erlahmen des kapitalistischen Interesses für die Volksschule.

Aber die Volksschule ist nicht nur ein Mittel zum Zwecke des kapitalistischen Profits, sie ist auch ein Herrschaftsinstrument zur Förderung der politischen Interessen des Kapitals. Während ein mannigfaltig gegliedertes und reichdotiertes höheres Bildungswesen der Jugend der herrschenden Klassen die Erwerbung einer

auf wissenschaftlicher Basis beruhenden allgemeinen Bildung ermöglicht und den herrschenden Klassen dadurch ein geistiges Uebergewicht über die arbeitenden Klassen verschafft, wird die Arbeiterjugend in der Volksschule zum Glauben an ein künstlich zurecht gestutztes, gefälschtes Bild der Natur, der menschlichen Gesellschaft und der kulturellen Entwicklung gedrillt. Insbesondere sollen durch dogmatischen Religionsunterricht und byzantinischen Geschichtsunterricht in der Arbeiterjugend frühzeitig die Eigenschaften geistiger Demut und patriotischer Unterwürfigkeit gezüchtet werden, Tendenzen, die mit der Verschärfung der Klassengegensätze an Intensität zunehmen.

2.

Der Sozialismus, der die Abschaffung der Klassenunterschiede will, beseitigt damit auch die Klassenerziehung. Er bricht zu diesem Zwecke mit den geltenden Prinzipien der gegenwärtigen öffentlichen Erziehung. Der Sozialismus sieht in dem Kinde nicht den zukünftigen Lohnsklaven und rechtlosen Proletarier, sondern er würdigt in ihm das werdende Glied der sozialen Gemeinschaft freier Arbeiter, bei dem in seinem eigenen und zugleich im gesellschaftlichen Interesse alle geistigen und körperlichen Fähigkeiten zu möglichst hoher Vollendung zu entwickeln sind. Die öffentliche Erziehung wird dadurch zu einer der wichtigsten sozialen Aufgaben, für die die besten geistigen und materiellen Mittel der Gesellschaft nutzbar zu machen sind.

Da der Sozialismus in der gesellschaftlichen Arbeit den Ursprung und die Grundlage der gesellschaftlichen Organisation erblickt, da er aus diesem Grunde den Gegensatz zwischen Handarbeit und Kopfarbeit, zwischen Praxis und Theorie aufhebt und damit die Arbeit aus der verachteten Niedrigkeit von heute erheben und zu einer Quelle des Glücks und der Freude gestalten will, so wird auch für die Erziehung in der sozialistischen Zukunft die „Arbeit" die Grundlage und zugleich das wertvollste lebenerweckende und zu sozialer Gesinnung erziehende Element bilden. In dem kindlichen Spiel der ersten Lebensjahre kommt der allgemein menschliche Drang nach Betätigung zuerst zum Ausdruck. Die zukünftige öffentliche Erziehung wird daher — ohne die kindliche Lebensfreude zu beeinträchtigen — beim Spiel anknüpfen und von hier aus Knaben und Mädchen in gemeinsamer Erziehung und in steter Anlehnung an den sozialen Arbeitsprozeß durch die Jahre körperlichen und geistigen Wachstums geleiten, bis sie als vollentwickelte Individuen und mit vollem Verantwortlichkeitsbewußtsein in die soziale Gemeinschaft eintreten, und zwar an die ihrer Individualität am besten entsprechende Stelle.

3.

Von diesen Grundsätzen ausgehend, fordert die deutsche Sozialdemokratie im Interesse der Hebung der öffentlichen Erziehung zunächst:

Schaffung eines Reichsschulgesetzes auf der Grundlage der Weltlichkeit und Einheitlichkeit des gesamten Schulwesens.

Organische Angliederung der höheren an die niederen Bildungsanstalten. Unentgeltlichkeit des Unterrichts, der Lehrmittel und der Verpflegung in den öffentlichen Schulen. Beihilfe des Staates für die Weiterbildung befähigter, aber unbemittelter Schüler ohne Beeinträchtigung der bürgerlichen Rechte der Eltern.

Gleichberechtigung der Geschlechter in den Lehrkörpern und der Schulverwaltung. Mitwirkung der Eltern und der Lehrerschaft bei der Schulverwaltung. Fachschulaufsicht.

Errichtung von Erziehungs- und Verpflegungsanstalten für das vorschulpflichtige Alter (Kindergärten) weltlichen Charakters. Errichtung von Schulheimen, in denen die Kinder in den unterrichtsfreien Tagesstunden leibliche und geistige Fürsorge finden. Gründung von Sanatorien für schwächliche und kränkliche Kinder.

Errichtung von Fach- und Fortbildungsanstalten für die schulentlassene Jugend ohne Unterschied des Geschlechts. Obligatorischer Besuch dieser Schulen während der Tageszeit bis zum vollendeten 18. Lebensjahre.

Einführung des Arbeitsunterrichts in alle Schulen. Errichtung von Lehrwerkstätten. Pflege der künstlerischen Bildung.

Festsetzung der Klassenfrequenz und der Unterrichtszeit, sowie Organisation des inneren Schulbetriebs ausschließlich nach pädagogischen Grundsätzen unter Mitwirkung der Lehrer und Lehrerinnen.

Errichtung von besonderen Klassen und Schulen für abnorme Kinder (schwachbegabte, viersinnige, epileptische ꝛc.). Ueberwachung des Gesundheitszustandes der Kinder durch Schulärzte. Ferienkolonien.

Bau und Ausgestaltung von Schulgebäuden nach den Forderungen der Pädagogik, Schulhygiene und Kunst.

Errichtung von Bädern, Schwimm-, Wärme- und Speisehallen in den Schulen.

Errichtung von Volksbibliotheken, Lesehallen und Instituten für Volksbelehrung und -Unterhaltung (Volkskonzerte, Volksvorstellungen ꝛc.)

Materielle und soziale Hebung der Lage der Lehrer und Lehrerinnen, entsprechend der Bedeutung ihrer Aufgabe und zur Erzielung der höchsten persönlichen Leistungsfähigkeit. Universitätsbildung für sämtliche Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen.

4.

Der geschichtlichen Entwicklung eignet nicht die Tendenz, die Erziehung im Heim auszuschalten, sondern zu vertiefen. Die Erziehung im Heim hat das Wirken der öffentlichen Unterrichts- und Erziehungsanstalten zu vervollständigen. Sie soll nicht bloß Mutterwerk, sie muß gemeinsames Elternwerk sein. Die Sozialdemokratie fordert ihre Angehörigen auf, soweit sie als Eltern, Vormünder oder auf andere Weise berufen sind, die Erziehung von Kindern zu leiten oder zu beeinflussen, sich dieser wichtigen Aufgabe mit dem liebevollsten Ernst und der größten Gewissenhaftigkeit anzunehmen. Sie erklärt es für die selbstverständliche Pflicht der Parteiangehörigen, daß sie die Kinder im Geiste der sozialistischen Weltanschauung erziehen. Solange aber der Klassenstaat besteht und die Volksschule als Werkzeug der Klassenherrschaft mißbraucht wird, kann sich die häusliche Erziehung nicht harmonisch an den Schulunterricht angliedern, sie muß vielmehr im großen Umfange bewußt und und planmäßig den Tendenzen entgegenwirken, welche diesen verfälschen und vergiften. Das gilt in erster Linie und im besonderen Maße von dem Religions- und Geschichtsunterricht. Die Erziehung im Geiste der sozialistischen Weltanschauung erfolgt nicht dadurch, daß man die unmündigen Kinder zum Auswendiglernen programmatischer Formeln zwingt. Sie fordert

aber, daß diese durch die zweckentsprechende Geistes- und Charakterpflege für das Verständnis der sozialistischen Theorien und die Betätigung sozialistischer Gesinnung vorbereitet werden. Dazu gehört, daß man die Kinder in die Welt des natürlichen und sozialen Lebens und seiner Triebkräfte einführt, so daß sie den Menschen als ein Glied in der unendlichen Kette alles natürlichen und sozialen Seins erfassen lernen; daß man sie zum Wollen und zum Gebrauch der Freiheit erzieht; daß man in ihnen die Gefühle der Brüderlichkeit, der Liebe zur Wahrheit, Freiheit, Gerechtigkeit und Schönheit erweckt und pflegt. Das lebendige persönliche Beispiel der Erziehenden ist dabei ein Faktor von größter Wichtigkeit.

Damit die Parteigenossen ihre verantwortungsreiche Aufgabe erfüllen können, müssen sie mit Eifer auf ihre theoretisch-sozialistische Weiterbildung bedacht sein, sie müssen in strenger Selbstzucht an ihrer Charakterbildung arbeiten.

Die Partei hat die erzieherische Aufgabe der Eltern dadurch zu fördern, daß sie in ihrer Presse dem Volksschulwesen wie den pädagogischen Problemen dauernd die gebührende Beachtung schenkt und eine geeignete sozialistische Kinderliteratur schafft.

5.

Das Proletariat ist der Träger einer in sich geschlossenen Weltanschauung, die zwar die konsequente Fortentwicklung der höchsten wissenschaftlichen und künstlerischen Ideale unserer Zeit ist, aber in scharfem Gegensatz zu der bürgerlichen Weltanschauung und damit auch zu der bürgerlichem Wissenschaft und Kunst unserer Tage steht, die einen ausgeprägten Klassencharakter tragen. Im Hinblick auf seine geschichtliche Mission kann daher das Proletariat die bürgerliche Geisteskultur nicht einfach übernehmen, es muß sie vielmehr seiner eigenen Weltanschauung gemäß umwerten. In diesen Tatsachen ist der relative Wert begründet, den auch die wohlmeinendsten und an sich verdienstlichen Bestrebungen bürgerlicher Kreise zur Hebung der wissenschaftlichen und künstlerischen Volksbildung haben. Die Sozialdemokratie kann daher an solchen Bestrebungen keinen Anteil haben.

Ihr selbst aber erwächst die Aufgabe, in steigendem Maße für die allseitige Weiterbildung ihrer Mitglieder zu sorgen, nnd zwar in erster Linie für deren theoretische Schulung durch planmäßige Einführung in die Grundsätze des wissenschaftlichen Sozialismus. Als Mittel kommen in Betracht: die Gründung beziehungsweise der Ausbau von Arbeiterbildungsschulen, die Veranstaltung von systematisch gegliederten Vortragskursen, die Veranstaltung von Lese- und Diskussionsabenden, beziehungsweise die Ausgestaltung der Zahlabende zu solchen; die Verbreitung der Literatur des wissenschaftlichen Sozialismus; die Behandlung theoretischer Fragen in der Tagespresse.

Innerhalb der Partei ist der künstlerische Sinn zu erwecken und zu pflegen durch die Ausstattung der Festschriften und illustrierten Publikationen; durch die Herausgabe von Meisterbildern und künstlerisch wertvoller Unterhaltungsliteratur, durch die Veranstaltung von Konzerten, Vortragsabenden, gemeinschaftlichen Museumsbesuchen ꝛc., durch einführende Vorträge und Artikel in der Tagespresse; durch eine zweckentsprechende Ausgestaltung der Feste.

Ein Bildungsausschuß von sieben Mitgliedern, dessen Vorsitzender als besoldeter Geschäftsführer mit dem Sitz in Berlin fungiert, dient als Zentralstelle für die Bildungsbestrebungen. Er stellt organisch aufgebaute Programme für

Vorträge und Vortragskurse und die dazu gehörigen Literaturnachweise zusammen, erteilt Ratschläge für belehrende und künstlerische Veranstaltungen, vermittelt rednerische und künstlerische Kräfte und sieht auf andere geeignete Weise seiner Aufgabe gerecht zu werden. Der Ausschuß wird alljährlich von dem Parteivorstand und der Kontrollkommission gewählt. Die Kosten für die Geschäftsführung, die der Kontrolle des Parteivorstandes untersteht, trägt die Partei. Maßnahmen des Bildungsausschusses, die finanzielle Anforderungen an die Partei stellen, unterliegen der Genehmigung des Parteivorstandes.

6.

Die Sozialdemokratie erachtet es als eine ebenso dringliche wie bedeutsame Pflicht, die aus der Schule entlassene proletarische Jugend mit der Weltanschauung des Sozialismus zu erfüllen und für die aktive, zielbewußte Anteilnahme am proletarischen Emanzipationskampfe vorzubereiten.

Die Bestrebungen zur sozialistischen Erziehung der schulentwachsenen Jugend erhalten einen festen geistigen Mittelpunkt durch ein eigenes periodisches Organ, das methodisch in die Theorien des wissenschaftlichen Sozialismus einführt und neben der allgemeinen geistigen Entwicklung die Charakterbildung fördert.

Verlag Kaden & Comp.

Dresden-A., Große Zwingerstraße 12/14.

In unserem Verlage bisher erschienen: Mark

Diederich, Franz, Die Hämmer dröhnen . . . 1,—
Diederich-Düvell, Kometen . . . . . 1,—
Eichendorff, Joseph, Erlebtes 0,50
Eisner, Kurt, Feste der Festlosen 2,50
Ewald, Karl, Der Storch und andere Märchen . 1,—
Fleißner, Hermann, Sozialdemokratische Gemeindepolitik 1,25
Fräßdorf, Julius, Führer durch die Krankenversicherung 0,20
Grötzsch, Robert, Nauckes Luftreise . . . . . 1,—
Nitzsche, Emil, Gemeindepolitik u. Sozialdemokratie 2,50
— — Sächsische Politik, I. Teil, gebunden . 3,50
— — " " II. " " . 3,50
— — " " Ergänzungsheft I. . 0,20
— — " " " II. . 0,60
— — " " " III. . 1,50
— — Der Steuerzahler 0,30
— — Das Pluralwahlgesetz 0,20
Parvus, In der russischen Bastille während der Revolution . . . . . 1,—
— Staat, Industrie, Sozialismus . . . . . 3,—
— Das soziale Problem unserer Zeit 0,40
— Banken, Staat, Industrie 0,50
— Verstaatlichung der Banken und der Sozialismus 0,75
Roland-Holst, Generalstreik und Sozialdemokratie 1,50
Trotzki, Rußland in der Revolution . . . . . 6,—
Woldt, Richard, Im Reiche der Technik . . . 1,50

UNIVERSITY OF ILLINOIS-URBANA
3 0112 066352805